

# *Palavras e seus múltiplos sentidos:*

Formação docente e currículo

Vol. 2



Organizadores:

Rosilene Felix Mamedes  
Hermano de França Rodrigues



**Publicação:**



**ISBN:978-85-68326-29-9**



9788568326299

Capa e Projeto Gráfico: Natan Cardoso

Direitos reservados à

**Pá de Palavra**

[O selo de autopublicação da Parábola Editorial]

Rua Dr. Mário Vicente, 194 – Ipiranga

04270-000, São Paulo, SP

pabx: (11) 5061-9262

home page: [www.padepalavra.com.br](http://www.padepalavra.com.br)

e-mail: [producao@padepalavra.com.br](mailto:producao@padepalavra.com.br)

-----  
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.  
-----

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, agosto 2019

**COMISSÃO EDITORIAL**

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB/LIGEPSI)

Prof Dr Aristóteles de Almeida Lacerda Neto (IFMA)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Almeida (UFPB)

Prof<sup>a</sup>. Ma. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/LIGEPSI)

Prof<sup>a</sup>. Ma. Marie Goreth Dantas de Assis e M. Batista (UFPB)

Prof. Me. Elias da Silva Coelho (IFPE)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karina Corrêa Lelles (UNB)

Esp. Monik Giselle Lira Monteiro (UFPB/LIGEPSI)

Matheus Pereira de Freitas (UFPB/LIGEPSI)

Thiago Guilherme Calixto (UFPB/LIGEPSI)

Laís Correia Teófilo de Souza (UFPB)

## **PREFÁCIO**

A Contatos Edições e a Pá de Palavra têm a grata satisfação de trazer mais uma edição da série Palavras e seus múltiplos sentidos. O primeiro volume apresentou uma rica construção sobre a temática Linguagem, Ensino e Interdisciplinaridade. Este segundo volume aprofunda o tema sensível e fundamental na Educação brasileiro que está em torno da Formação Docente e do Currículo.

Desta forma, este trabalho corresponde ao que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e currículos quanto à formação docente, pois se refere, entre outras ações, a: (...) criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2019. Pág. 17).

Neste sentido, o leitor contará com vinte e três (23) artigos científicos nos quais descrevem pesquisas que contemplam assuntos presentes na BNCC tais como as manifestações artísticas e culturais, questões pedagógicas, formação docente entre outras que dialogam entre si, simultaneamente.

Nos artigos *Currículo e oferta de ensino: análise observacional em uma unidade prisional da capital paraibana; As orientações da base nacional comum curricular para a educação infantil e a importância da consciência fonológica no processo inicial de alfabetização das crianças; A importância das pesquisas de análise de corpus centradas no funcionalismo linguístico para a formação docente e curricular; A leitura para além da sala de aula: o que preconiza o currículo oficial do estado de São Paulo no que concerne a prática leitora*, embora tratem da questão curricular, ampliam nosso pensamento e conhecimento, pois despertam para outras discussões.

Como por exemplo, ao tratar do tema *A contribuição da poesia para o desenvolvimento da criatividade nas séries iniciais do ensino fundamental* entra-se na seara curricular. Porém, por outro lado, é um assunto intrínseco sobre a questão artística e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como é possível vermos em *Uma proposta de aula de literatura: análise das canções beatriz e ciranda da bailarina de Chico Buarque; Jackson do Pandeiro: música e poesia da terra, uma aprendizagem em ritmo certo Coutinho; A utilização da programação neolinguística por gestores do conhecimento; Os benefícios da adaptação aquática para bebês de 0 a 24 meses.*

A temática da inclusão, tanto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) como da social, estão presentes nos trabalhos *A formação docente está desenvolvida nos artigos Formação do professor capacitado para a atuação em classes inclusivas com surdos; As classes de turma multisseriadas: os desafios da educação do campo; As dificuldades dos surdos em escolas de*

*Palavras e seus múltiplos sentidos: Formação Docente e Currículo salas regulares: libras e bilinguismo como proposta de ensino*; *Propostas teórico-metodológicas para a prática docente sob o vértice da inclusão*. Embora as tecnologias sejam tratadas na perspectiva de itinerário formativo, neste e-book, este assunto apresenta-se no trabalho *As tecnologias são tema no artigo sobre Novos horizontes para o agir docente vi as tecnologias da informação e comunicação em sala de aula*.

O assunto Linguagem traz-nos uma reflexão sobre Linguagem como instrumento de diversidade nas condições especiais da língua literária em face da língua vulgar (natural): à luz da formulação linguística do funcionalismo. Deste assunto multiplicam-se inquietações que resultam em trabalhos como *Da percepção à reescrita: quando o sujeito sobrevive à linguagem*; *Estratégias de leitura mediante hipertextos: construindo a compreensão leitora e O gênero discursivo -capa da revista: uma abordagem dialógico-discursiva*.

No âmbito pedagógico, as pesquisas sobre *Os princípios disciplinar em Michel Foucault e autodisciplinar em Antônio Gramsci e seus reflexos na educação escolar*.; *Educação do campo: entre a elaboração de saberes e a pedagogia da indignação*; *A compreensão de linguagem de Wittgenstein: reflexões para o ensino e A educação do campo no contexto do movimento dos trabalhadores rurais sem terra – mst: um olhar sobre a formação dos educadores assentados na perspectiva da contextualização e envolvimento social*.

Com artigos de qualidade tanto diretamente relacionados ao tema quanto nos outros temas que complementam as reflexões sobre o eixo principal de formação docente e currículo, observa-se o resultado de pesquisas rebuscadas e integradoras que muito contribuem ao destino desejado da Educação brasileira.

Janiara de Lima Medeiros (CV: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>)

## SUMÁRIO

AS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	10
Edilma Carla Caetano Da Silva Braz; Prof Ms. Cristiane Sousa de Assis	
A CONTRIBUIÇÃO DA POESIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	32
Agnelly Palitot Gomes	
UMA PROPOSTA DE AULA DE LITERATURA: ANÁLISE DAS CANÇÕES BEATRIZ E CIRANDA DA BAILARINA DE CHICO BUARQUE.....	39
Jonathan Lucas Moreira Leite; Elias Coelho da Silva	
FORMAÇÃO DO PROFESSOR CAPACITADO PARA A ATUAÇÃO EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS.....	51
Adriana Moreira de Souza Corrêa	
A COMPREENSÃO DE LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN: REFLEXÕES PARA O ENSINO.....	67
Karina Corrêa Lelles	
NOVOS HORIZONTES PARA O AGIR DOCENTE VIA AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA.....	77
Manoel Alves Tavares de Melo; Wilder Kleber Fernandes de Santana	
LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE DIVERSIDADE NAS CONDIÇÕES ESPECIAIS DA “LÍNGUA LITERÁRIA” EM FACE DA LÍNGUA VULGAR (NATURAL): À LUZ DA FORMULAÇÃO LINGUÍSTICA DO FUNCIONALISMO...	87
Marluzia Malta de Araújo; Terezinha de Jesus Gomes do Nascimento	
DA PERCEPÇÃO À REESCRITA: QUANDO O SUJEITO SOBREVIVE À LINGUAGEM.....	103
Wanessa de Góis Moreira; Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues	
AS DIFICULDADES DOS SURDOS EM ESCOLAS DE SALAS REGULARES: LIBRAS E BILINGUISMO COMO PROPOSTA DE ENSINO.....	115
Thiago da Silva Paiva; Ana Claudia Rosa Silva; Wilder Kleber Fernandes de Santana	
LENDO PINOCCHIO EM CÍRCULO DE LEITURA SEMIESTRUTURADO BILÍNGUE.....	130
Natália Helena Nery e Silva; Rosenice de Lima Gabriel	
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE A ELABORAÇÃO DE SABERES E A PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO.....	140
Nelma Rejane Olinto de Oliveira Pereira; Luciane Carneiro de Souza	

A LEITURA PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O QUE PRECONIZA O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NO QUE CONCERNE A PRÁTICA LEITORA?.....	152
Diego Rasteiro Ramires Fonseca	
OS PRINCÍPIOS DISCIPLINAR EM MICHEL FOUCAULT E AUTODISCIPLINAR EM ANTONIO GRAMSCI E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	163
Janiara de Lima Medeiros; Fabio da Silva Pereira	
A IMPORTÂNCIA DAS PESQUISAS DE ANÁLISE DE CORPUS CENTRADAS NO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E CURRICULAR.....	175
Pablo Machel Nabot Silva de Almeida; Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos; Nadja Maria de Menezes Moraes; Jakeline Daniela Soares da Silva Nascimento	
PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE SOB O VÉRTICE DA INCLUSÃO .....	207
Wilder Kleber Fernandes de Santana; Adilma Gomes da Silva Machado; Wandra Maria Gonçalves de Souza Bezerra	
TEORIA DO GÊNERO À LUZ DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS: BREVE ELUCIDAÇÃO.....	217
Emannuelle Carneiro da Silva	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA MEDIANTE HIPERTEXTOS: CONSTRUINDO A COMPREENSÃO LEITORA.....	226
Jôse Pessoa de Lima	
O FENÔMENO DA REFERENCIAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	236
Janaíne Freitas de Medeiros; Jôse Pessoa de Lima	
LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	245
Jôse Pessoa de Lima; Neusilena de Brito Costa; Janaíne Freitas de Medeiros	
JACKSON DO PANDEIRO: MÚSICA E POESIA DA TERRA, UMA APRENDIZAGEM EM RITMO CERTO.....	255
Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho; Herbert Gomes Mendes; Jéssica Mayara Santos Silva Souza	
O GÊNERO DISCURSIVO “CAPA DA REVISTA”: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA-DISCURSIVA .....	267
Niedja Maria Gomes Silva	
CURRÍCULO E OFERTA DE ENSINO: ANÁLISE OBSERVACIONAL EM UMA UNIDADE PRISIONAL DA CAPITAL PARAIBANA .....	279
Klebson Felismino Bernardo; Arleciane Emilia de Azevêdo Borges; Laiane Pereira de Amorim	

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: NORTEADOR DAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM OU DOCUMENTO ENGAVETADO?.....	290
Laís Correia Teófilo de Souza; Marinalva Pereira de Araújo; Lucas Francelino de Lima	
OS BENEFÍCIOS DA ADAPTAÇÃO AQUÁTICA PARA BEBÊS DE 0 A 24 MESES..	301
Paula Cristina Medeiros de Moraes Silva; Maria Zilda Medeiros da Silva; Rosilene Felix Mamedes	
A UTILIZAÇÃO DA PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA POR GESTORES DO CONHECIMENTO .....	308
Herbert Gomes Mendes; Jéssica Mayara Santos Silva Souza; Heloíza Cristina de Araújo Andrade	
AS CLASSES DE TURMA MULTISSERIADAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	317
Vânia da Silva Araújo; Francisca de Fátima Alves de Melo; Vanderson Douglas Tavares dos Santos; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante	
O PAPEL DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR.....	329
Adriana Cláudia Polari Souto; Helayne Cristina Carvalho do Nascimento; Márcio Balbino Cavalcante	
UMA ANÁLISE DE QUESTÕES DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENCCEJA: INCLUSÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA DE JOVENS E ADULTOS.....	347
Evania Soares de Alexandria; Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega	
FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO.....	359
Veridiana Xavier Dantas	
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ESPAÇO DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO ESCOLAR .....	369
Thiago Guilherme Calixto; Hermano de França Rodrigues	
O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O SILENCIAMENTO DO LEITOR.....	379
Anderson Soares e Silva Cândido; Hermano de França Rodrigues	
A CORRELAÇÃO ENTRE A MEMÓRIA DE TRABALHO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSAMENTO DA LEITURA EM CRIANÇAS NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO .....	385
Nadja Maria de Menezes Moraes; Pablo Machel Nabot Silva de Almeida; Rosilene Felix Mamedes	
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	394
Michele Teixeira de Pontes; Cristiane Sousa de Assis	



O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR: ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO .....	410
Niedja Ferreira dos Santos; Veridiana Xavier Dantas; Dário Vieira da Silva	
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE NO COLÉGIO DÍNAMO EM JUAZEIRO – BAHIA .....	424
Solymeire Ribeiro de Oliveira Almeida; Faruk Maracajá Napy Charara	
O ARTIGO DE OPINIÃO NA EJA: DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA.....	437
Danielle Ribeiro Soares; Tânia Maria Augusto Pereira	
A SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA NO CONTEXTO ITABAIANENSE .....	448
Flaviano Batista Ferreira	
CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA SUBJACENTES A UM MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL.....	456
Lorilei de Moraes Gugelmim; Cíntia Soares Cocco	
A MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR: TRABALHANDO JACKSON DO PANDEIRO DE FORMA INTERDISCIPLINAR .....	468
Juliana Soares Vanderley; Charlene de Lima Alexandre da Silva; Rosilene Felix Mamedes	
O CONSTITUÍDO/CONSTITUINTE DOS FENÔMENOS RELIGIOSOS: PRÁTICAS INTEGRATIVAS E O PROCESSO EDUCATIVO.....	482
Regina Celi Delfino da Silva	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM A LITERATURA AFRICANA INFANTIL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA USANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	493
Cássia Eufrásia da Silva Costa; Rafael Costa Saboia	

## **AS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Edilma Carla Caetano Da Silva Braz<sup>1</sup>; Prof Ms. Cristiane Sousa de Assis<sup>2</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Historicamente, no Brasil, durante as décadas de 1950, 1960 e 1970, o ensino da língua portuguesa passou por modificações práticas em sala de aula, pois até meados do séc. XVIII, o sistema de ensino dirigia-se somente aos filhos da burguesia. Segundo Soares (2017, p.74), como estes eram educados em meio a norma culta, –esperava-se do processo de alfabetização apenas o conhecimento das normas e das regras de funcionamento deste dialeto de prestígio. Neste período, o currículo era proposto por atividades de treinamento e memorização, em conformidade com a perspectiva associacionista, dando ênfase às questões gramaticais.

A perspectiva Associacionista, assentada na vertente de Skinner, defendia a teoria como ciência objetiva, fundamentada em comportamentos observáveis. Essa perspectiva considera o método como essencial porque está ligado diretamente a seleção de respostas e consequências dos comportamentos. Conforme Lefrançois (2017, p.99), os dois exemplos mais conhecidos neste contexto de aprendizagens condicionadas através de estímulo e resposta são a caixa de Skinner e o arrego de Pavlov. Dentre as suas contribuições para educação, uma era perceber o sujeito dependente de estímulos externos para produzir resultados e a outra era observar as interações que o sujeito realiza na sala de aula, para ampliar estímulos positivos e diminuir estímulos negativos. Ou seja, considerava a hierarquização de conhecimentos e de habilidades como pré- requisitos necessários, concebendo a aprendizagem unicamente como uma progressão de construções de estímulos e respostas. Neste contexto, os erros eram apontados como uma falha do método, justamente porque era um comportamento condicionado.

Soares (1991, p.74) descreve ainda que, com as lutas das camadas populares pela escolarização intensificadas em 1960, o governo estabelece uma Lei nº 5.692/ 71 possibilitando a inserção de uma nova clientela na escola, pública e gratuita. Neste mesmo período, as Diretrizes fixadas no Cap.1 art.1 para o ensino de 1º e 2º grau objetivaram proporcionar uma formação pautada no desenvolvimento das potencialidades do educando como elemento de auto

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação – Universidade Federal da Paraíba

realização, de qualificação para o trabalho e de preparo para o exercício consciente da cidadania. Este ensino deveria ser ministrado na língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, voltado para a tendência tecnicista. A proposta era ofertar “instrumentalização” para o desempenho do papel a ela atribuído no contexto da sociedade brasileira da época - ou seja, preparar as camadas sociais mais pobres para o trabalho. E o que prevalece é a teoria da comunicação e expressão, não mais o ensino da gramática. Pois o objetivo era desenvolver no aluno comportamento condicionado para resultar padrões de conduta.

O aluno da perspectiva associacionista seria um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas conduziram à aquisição de habilidades e conhecimentos linguísticos, passa como sujeito ativo que constrói suas habilidades e seu conhecimento da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, como objetivo do conhecimento. (SOARES, 1960, p.76)

Neste contexto, há um contraposto que nos permitem perceber a interação social nas vivências diárias do aluno, possibilitando resultados importantes para a alfabetização. O que significa dizer que, ou ele era condicionado a realizar reproduções automáticas, ou suas próprias experiências de erros e acertos os fazia progredir. Partindo do pressuposto de que a inteligência é conjecturada no comportamento, como processo ativo que se modifica de acordo com a interação com ambiente, através da assimilação e acomodação produzindo novas reestruturações cognitivas.

Salientamos que a partir da teoria psicogenética iniciada por Piaget (1970), o desenvolvimento humano passou a ser compreendido como um processo de adaptação que se eleva para a cognição. A partir de suas pesquisas, ele sistematiza as etapas do desenvolvimento humano em estágios: período sensório motor (0 aos 2 anos); período pré-operacional (2 aos 7 anos) que é subdividido em período pré-conceitual (2 aos 4 anos) e período intuitivo (4 aos 7anos); período operacional concreto (7 aos 11 ou 12 anos) e, por fim, período operacional formal (12 aos 14 aos). De acordo com Soares (1991), estas diferenciações por estágios de desenvolvimento contribuíram para o questionamento de métodos de ensino e paradigmas para aquisição da língua escrita.

Convém destacar que o foco deste estudo se refere às crianças em processo de alfabetização e, portanto, crianças que se encontram no estágio pré-operacional (4 a 7 anos), conforme dito anteriormente, subdividido em período pré-conceitual (2 aos 4 anos), período em que a criança ainda não adquiriu a capacidade de realizar representações de classes, considerando somente a representação simbólica associada à percepção das características específicas de um objeto para outro. E também em período intuitivo (4 aos 7 anos) marcado

pelo egocentrismo e pelos ciclos de transição de aprendizagem da educação infantil para a alfabetização.

Lefrançois (2017, p. 241) ressalta também que nesses períodos “o pensamento transdutivo permite que a criança elabore uma lógica falsa”, partindo do específico para o geral, permitindo-lhe progredir para o pensamento intuitivo. De acordo essa autora, é no estágio pré-operacional que o pensamento da criança compreende o conceito de forma integral e se torna mais lógico. No entanto, esta lógica ainda é orientada pela percepção. Nesse estágio a percepção é o centro evidente na deficiência em conservação e em erros de classificação, bem como no egocentrismo, por isso a aprendizagem nessa etapa precisa ser com materiais concretos para relacionar a lógica, organizar ações e reações.

Soares (2017, p.38) afirma que a teoria psicogenética contribui para o processo de alfabetização na medida em que as crianças começam a relacionar fonemas e grafemas, pois quando as letras são apresentadas elas iniciam as associações. Nesse processo também são evidenciadas a progressão na escrita. O que possibilita aos alunos, no processo de alfabetização, a apropriação do sistema de escrita alfabética, a partir da interação com diferentes textos escritos, em atividades significativas de leitura e de produção textual. Nesta perspectiva, os possíveis erros (as transformações que ocorreriam no processo) deveriam ser considerados construtivos (os chamados erros construtivos), pois as mudanças ocorreriam juntamente com a assimilação e acomodação, gerando assim a oportunidade de produzir novas adaptações e reestruturas cognitivas. E assim fornecer os indicadores do processo de alfabetização, construídos em correspondência com o sistema fonológico e o ortográfico que está diretamente ligado à consciência fonológica.

Diante disso, percebe-se, a importância da consciência fonológica na relação entre a fala e a escrita e suas implicações para a alfabetização como uma habilidade metalinguística compreendendo a “capacidade de focar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2018, p.188).

A autora compreende que a capacidade de dissociar o som da palavra do seu significado, é um passo imprescindível para segmentar a palavra em unidades sonoras, simbólicas, rimas (repetições de uma sequência de sons iguais ou similares), aliterações (repetições de sons idênticos ou parecidos) e assonância (semelhança ou igualdade de sons em palavras próximas). E é necessário focalizar nesse objetivo durante as atividades práticas em sala de aula, diagnosticar o momento que a criança se encontra, a fim de favorecer o desenvolvimento progressivo da habilidade metafonológica.

A efetividade do programa de intervenção constitui uma importante implicação pedagógica, pois evidencia que é possível recuperar atrasos em linguagem escrita [...] através de treino em consciência fonológica, correspondência grafofonêmica e consciência sintática, em situação real na sala de aula (DINIZ, 2008, p.9)

O treino da consciência fonológica, correspondência grafofonêmica e consciência sintática, descritos por Diniz (*ibid*), indicam que a prática pedagógica deverá permitir as crianças realizarem articulações dos elementos linguísticos e associações entre o som e a letra. O que podemos observar quando possibilitamos as atividades de treino ortográfico, pois ao pronunciar a palavra, a criança reflete sobre as unidades sonoras, buscando representações gráficas que se enquadre ao seu pensamento. Por isso, é necessário dirigir estas atividades de leitura de cantigas na rotina, em cartazes na parede diariamente, no intuito de promover a reflexão na escrita para que a criança avance no processo do reconhecimento do sistema de escrita alfabética.

Segundo o glossário Ceale<sup>3</sup>: “a consciência fonológica diz respeito às habilidades de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimas) e as palavras”. As pesquisas Inglesas e no Brasil, a exemplo de Goswami e Bryant (1999); Treiman (1992); Cardoso-Martins (1994), pautadas na Psicologia cognitiva e Psicolinguística têm contribuído para os avanços em compreender como ocorrem o processo de aprendizagem do sistema da língua escrita e da leitura.

Para Soares (2016, p. 169), a habilidade de voltar a atenção para os sons das palavras e segmenta-las em unidades “*sublexicais* se relaciona de forma significativa com a aprendizagem inicial da língua escrita”. Outra questão destacada pela autora refere-se superar o realismo nominal, que segundo o Ceale<sup>4</sup>: “é uma forma de conceber as palavras que não as considera como designações arbitrárias, independentes do tamanho, da aparência ou da utilidade dos objetos, seres ou estados que designam” na Educação Infantil. Quando a criança expressa dificuldade em dissociar o signo da coisa significada, precisa de uma mediação para superar este obstáculo que interfere diretamente no processo de leitura e escrita:

Os autores destes estudos explicam que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Desta forma, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (suprafonêmicos) parecem se desenvolver naturalmente, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita. (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p. 88)

<sup>3</sup> SILVA, Thais Cristófaros Alves da. Termos de Alfabetização e Escrita para educadores. ISBN: 978-85-8007-079

<sup>4</sup> UFMG/ Faculdade de Letras; Pesquisa realizada em 2018 no site a seguir:  
<[http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia\\_fonologica](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia_fonologica)>

Soares (2017, p.171) explica que a consciência fonológica se divide em três níveis: lexical (consciência do significado através do som da palavra, realismo nominal), silábica (capacidade de análise das palavras em sílabas) e fonêmica (capacidade de análise das palavras em unidades de som, fonemas). Neste contexto, a criança desenvolve a capacidade de perceber nos sons, grafemas, fonemas e possibilitar o conhecimento de analisar e reconhecer as unidades da fala, agrupando grafemas e fonemas. Partindo desse princípio, poderemos identificar o processo de desenvolvimento de construção, reconstrução cognitiva que será necessário à criança realizar, para através de diagnoses, avaliar onde a criança se encontra nesse processo gradativo de consciência fonológica e qual intervenção será necessária para que a mesma avance no sistema de escrita alfabética.

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área de alfabetização, trouxe para a compreensão das trajetórias da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p.11)

A relação entre a criança e seu objeto de conhecimento em construção, o sistema alfabético requer que esta aprenda identificar os sons que representam a palavra e realizar as correspondências entre fonemas e grafemas. Para Maluf e Gombert (2008, p. 134):

Pesquisas recentes, realizadas no contexto da teoria cognitiva da leitura<sup>5</sup>, vêm produzindo evidências que o método de alfabetização mais eficiente é aquele que favorece a instalação de duas competências básicas: consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético. Aí reside a captação da lógica indispensável para aprender a ler e escrever.

Portanto, favorecer a consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético é considerado condição fundamental e estruturante para o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita. A consciência fonológica deve ser introduzida através de textos de diversos gêneros (poesia, bilhete, convite, cantigas, fábulas, contos e receita), diariamente nas práticas de leitura e a partir dele retirar palavras que serão trabalhadas dentro de uma contextualização.

Nessa relação à criança, além de perceber a importância social da leitura, ela também será estimulada a estruturar e reestruturar progressões mentais até progredir na consciência fonológica e simultaneamente no sistema de escrita alfabética. Diante destas reestruturações, é

---

<sup>5</sup> MORAIS, Arthur Gomes de. *Termos de Alfabetização e Escrita para educadores*. ISBN: 978-85-8007- 079-8 – EFPB, CEEL ; Pesquisa realizada em 2018 no site a seguir:  
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/realismo-nominal>>

preciso refletir sobre o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização a partir da educação infantil para a preparação do ensino fundamental I anos iniciais, buscando perceber transformações nas áreas de psicomotricidade, compreensão da linguagem e maturidade perceptiva, auditiva, visual, dominância lateral temporal para enfim chegar a consciência fonológica contemplados na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018).

Convém ressaltar que acerca das políticas educacionais e legislação específica que orientam o processo de alfabetização no Brasil, a etapa mais longa da educação básica é o Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, compreendendo as idades dos 6 aos 14 anos. Nessa faixa etária os estudantes estão em constantes mudanças no seu processo de desenvolvimento humano, orgânico, físico, mental e emocional, passando pelo período de transição da infância para a adolescência. Este período de transição cujas transformações estão relacionadas aos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, afetivos e sociais, geram grandes desafios para o currículo escolar, cujo contexto educativo, nessa etapa de escolarização, é o grande encarregado de mediar essas rupturas, na perspectiva de garantir o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Diante das inúmeras concepções metodológicas e práticas pedagógicas pensadas para a alfabetização, viu-se a necessidade de elaborar uma Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), no intuito de equiparar os contrastes de aprendizagens no Brasil, a fim de possibilitar uma base a ser executada por meio de currículo comum para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, constituindo-se em um processo interligado e contínuo para as diversas etapas de formação do estudante.

Sabe-se que neste período escolar, a criança está em pleno desenvolvimento cognitivo e motor, o que possibilita sua participação ativa na construção de relações interpessoais, em novas aprendizagens, valorizando o outro e as diferenças e fortalecendo sua identidade como cidadão crítico e participativo na sociedade chamada escola. Nessa perspectiva a BNCC orienta:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL 2017, p. 56)

Deste modo, a alfabetização é vista sob a ótica de processo contínuo e inter-relacionado com a progressão de aprendizagens, nos ciclos da alfabetização, envolvendo o empirismo, vivências e linguagens que cercam o contexto social. Ao entrar na escola estes conhecimentos serão associados ao conhecimento científico, sistemático e orientados por

diretrizes sobre a ludicidade para possibilitar métodos que movimentem o intelecto e o corpo e construam autonomia e transformações sociais já presentes na Educação infantil. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB N° 9.394/96, em seu artigo 32, determina a promoção básica para uma formação cidadã:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas completas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2010, p.13)

A determinação da LDB torna o ensino fundamental obrigatório com duração de 9 anos. Permeando a Educação Básica com objetivos nos quais a criança terá seu desenvolvimento voltado para atuação cidadã participativa no mundo letrado, nas relações consigo mesmo e com os outros, na conscientização ambiental, de respeito e compromisso político, social, cultural. Bem como, estimular o pensamento criativo, crítico e lógico na aquisição de habilidades e competências que fortaleceram atitudes e valores éticos. E assim, ampliar a sensibilidade, a compreensão que se dar no protagonismo individual e coletivo para possibilitar consolidação da aprendizagem com o passar das etapas escolares e ser inserido na sociedade com dignidade.

Em conformidade com a Constituição Federal (1988), a LDB outorga para o Estado o dever de promover o atendimento à creche, integrando-a a Educação Infantil, o que garante a criança ter uma escolarização contínua, entrelaçando desenvolvimento de leitura, escrita, cálculo, além de valores e atitudes que fundamentam a sociedade. Esses avanços iniciaram a partir divisões que ocorreram em relação a faixa etária.

Com a Constituição de 1988. O atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se a dever do Estado. Posteriormente. Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017, p.33)

Essa inclusão foi de extrema importância para a Educação Infantil, porque o que antes era tido como assistencialismo, voltados para essa fase só como programas criados para combater a pobreza, agora é uma etapa de escolarização que valoriza o processo de desenvolvimento permanente do ser humano, buscando promover novas aprendizagens a partir de uma educação lúdica, bem como promover experiências nos contextos sociais, culturais,



desempenhar o cuidado e a educação com intencionalidade e se apropriar de ferramentas lúdicas para alcançar esses objetivos. Além de possibilitar brincadeiras espontâneas para as crianças sentirem-se livres para criar, recriar de forma gradativa, refletindo papéis de interações sociais, assumindo seu papel na sociedade. Para isso, é necessário permitir que a criança tenha oportunidade de agregar ao seu conhecimento novas descobertas e desafios, já ligados à socialização.

As crianças na fase do Ensino Fundamental (anos iniciais), precisam ter experiências de vivências, com novas possibilidades de ler o mundo e formular novas hipóteses. Esses estágios de construções mentais e de apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica são envolvidos em uma etapa de percepções visuais, auditivas e motoras, onde o foco é desenvolvimento de habilidades e competências para o processo de alfabetização.

Assim, proporcionar ao aluno uma construção de saberes de forma gradativa e sistemática, é o que orienta a BNCC. Como veremos a seguir, isso ocorre a partir de participação ativa na sala de aula envolvendo o raciocínio lógico, noções espaciais e defesa do seu ponto de vista. Por isso, o ambiente escolar deve ser como um labirinto, a cada nova porta que se abre surgem novos desafios e oportunidades de aprendizados.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam, com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. (BRASIL, 2017 p.56)

Nesse novo mundo de descobertas, de estímulos, em relação ao contexto social em que essas crianças têm convívio, os pensamentos devem ser movidos pela curiosidade, o que é natural da criança. O aluno se depara com novas aprendizagens, agregando a sua visão de mundo, novos saberes e conhecimento. O que prepara a criança para perceber o mundo letrado, a leitura da palavra e a apropriação de concepções da língua e linguagem, envolvidas na aquisição de habilidades relacionadas à consciência fonológica.

Neste sentido, a alfabetização precisa ser o foco para garantir o direito de aprendizagem de todos e promover equidade de oportunidades para ampliar a compreensão social, ambiental e de si mesmo. Além de progredir nas etapas que se seguem no processo de aprendizagem.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se

apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº11/2010, os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. (BRASIL,2010, p.57).

Assim, o foco da criança ao novo, ao encantador, ao admirável e surpreendente deverá ser uma premissa da prática pedagógica alfabetizadora. Faz-se necessário promover o protagonismo, autonomia individual e coletiva nas relações com o objeto de conhecimento, em diferentes componentes, oportunizando o avanço do processo de aquisição da leitura e da escrita de forma significativa, através de um ambiente atrativo que possibilite as operações cognitivas, movendo os alunos a se expressar e atuar com sensibilidade, interagir e ampliar as aprendizagens com uma mediação de conhecimento que as crianças têm interesse articulados ao que necessitam aprender lhes assegurando conhecimento sistematizado.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental deve ocorrer de forma equilibrada, intencional, integrada, contínua, respeitar todo processo percorrido pela criança anteriormente e conduzir ampliação da aprendizagem para consolidar novo saber que, de acordo com a BNCC, deve partir de atividades onde a criança é envolvida diariamente em práticas de leitura para trabalhar a oralidade e escutatória.

A criança precisa interagir em um contexto de diversidade de gêneros textuais, perceber a importância de saber utilizar corretamente estes meios de comunicação e expressão nas suas relações sociais. A partir desse momento, compreendemos o interesse pelo tema proposto que é o desenvolvimento da consciência fonológica para promover aprendizagem até o 2º ano nos ciclos de alfabetização.

Envolver a criança nas relações do ser humano com o objeto de conhecimento, auxilia o desenvolvimento de diversas áreas, a exemplo da psicomotricidade. Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (2013), o movimento do corpo constitui um alicerce para o desenvolvimento cognitivo da criança. A vivência corporal e a linguagem simbólica são imprescindíveis para o seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo. Por isso as ações/movimentos e expressões da criança precisam ser valorizadas, porque em todos os gestos que ela realiza auxilia nos processos de construções e reconstruções mentais.

Diante disso, podemos afirmar que a alfabetização é um processo complexo e multifacetado que engloba interações contínuas em uma ação integral no ser humano, e que nesse contexto é necessário valorizar o pensamento da criança, suas observações nas atividades, falas, ações, reações e movimentações em tudo que for proposto para a alfabetização. Compreender como ocorre o desenvolvimento das habilidades nas atividades diárias da criança,

compreendendo-a como um ser integral, possibilita ao professor ampliar de forma significativa o interesse e a aprendizagem delas.

Por esse motivo, precisamos valorizar essa transição da educação infantil para o ensino fundamental, permitindo as crianças aprenderem de forma prazerosa, também nos anos de alfabetização, onde a criança precisa apropriar-se do sistema de escrita alfabética, fonológica e ortográfico. É imprescindível que esta fase seja tranquila e envolvida pela ludicidade, onde elas possam realizar construções cognitivas na promoção de habilidades essenciais para apropriação das representações fonológicas e alfabéticas.

## **2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

O conjunto de práticas e interações planejadas pelo professor deve ter o objetivo de alcançar a criança e seu pleno desenvolvimento cognitivo. Acompanhar esses avanços gradativos possibilita uma avaliação centrada em diagnose, para identificar a progressão continuada e a partir dela realizar intervenções assertivas.

Dentre as habilidades descritas pela BNCC para o 1º e 2º anos estão: “escrever espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.” (BRASIL 2010, p. 97)

Para que esta aprendizagem se consolide no ciclo de alfabetização é necessário que a criança tenha sido preparada anteriormente, através da *consciência fonológica* iniciada ainda na educação infantil, em convívio com diversos textos, por exemplo: fábulas, poemas, cantigas e histórias, com o objetivo de voltar a atenção as aliterações, rimas, palavras e perceba nas práticas pedagógicas a escrita alfabética,

As habilidades<sup>6</sup> também envolvem distinguir, reconhecer, segmentar, identificar e observar através da escrita convencional as estruturas fonológicas da linguagem oral no intuito de perceber unidades identificáveis.

Este conjunto de habilidades propostos pela BNCC está ligado diretamente à consciência fonológica, que dentre elas, para o 1º ano encontramos: “relacionar elementos sonoros e nomear com sua representação escrita.” (BRASIL 2010, p.99)

Essa habilidade<sup>7</sup> de relacionar o som com a sua representação gráfica é ampliada pela compreensão de que, o que falamos podemos escrever e sugere-se que a criança se utilize de

---

<sup>6</sup> Habilidade (EF01LP02)

<sup>7</sup> Habilidade (EF01LP08)

componentes alfabéticos para codificar, decodificar e as regras de correspondência fonográfica, a fim de desenvolver esta habilidade é necessário voltar o foco não no significado da palavra, mas, sim, no som das letras, em uma correlação de fonemas e grafemas, também chamada de grafofonêmica.

É necessário planejar situações que oportunizem o processo de leitura das crianças, para tanto o professor deve utilizar materiais e atos que as tornem sujeitos ativos desse processo. Assim, o professor deve considerar o contexto social da realidade da criança e, dessa forma, organizar atividades onde ocorram a correlação entre converter o som em escrita e escrita em som, permitindo-a compreender as estruturas de escrita alfabética. Soares (2018, p. 218) afirma que a leitura se desenvolve de acordo com um parâmetro de duplo processo: a compreensão do som envolvendo a mediação fonológica. Este processo da consciência fonológica se amplia com a estratégia alfabética, todavia será eficaz para a leitura e a escrita, componentes que convertam ortografia em fonologia e vice e versa. Estas habilidades devem partir da percepção global da palavra em seu tamanho até segmentações, manipulações de sílabas e fonemas.

Para o 2º ano especificamente, as diretrizes da BNCC envolvendo diretamente a consciência fonológica estão: “identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlenda, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonância, ao ritmo e a melodia das músicas e seus efeitos de sentido.” (BRASIL 2010, p.103)

Estas habilidades<sup>8</sup> estão inseridas em um estágio da criança, em que já se observa que ela consegue manipular as segmentações e está tomando consciência do sistema sonoro da língua. Em relação às competências gerais para o ciclo de alfabetização, não há especificações para cada etapa da educação básica separadamente e sim em conjunto. Porque as competências são uma combinação habilidades da consciência fonológica, numa perspectiva construtivista para que o desenvolvimento da criança ocorra simultaneamente em um processo de alfabetização. Os cinco campos de experiência, apresentados na BNCC (2017, p.38-40) que apontam os objetivos da aprendizagem e o desenvolvimento são:

**Eu, o outro e o nós:** a Educação Infantil deve proporcionar as crianças percepções sobre si mesmas, desenvolver autonomia, autocuidado, em situações de interação com suas famílias, além de noções de reciprocidade e interdependência em suas relações interpessoais em um contexto de valorização de sua própria identidade e de respeito às diferenças.

**Corpo, gestos e movimento:** a criança precisa desenvolver a sua própria musicalidade, sentir seu corpo em movimento, expressar suas emoções sem palavras. Explorar através do corpo objetos, do seu entorno, o espaço e o mundo para compreender suas potencialidades e seus limites. E disponibilizar diversos recursos que permitam a criança uma dinâmica de comunicação e expressão.

---

<sup>8</sup> Habilidade (EF12LP07)

Traços, sons, cores e formas: É necessário que a criança conviva com manifestações artísticas, culturais e científicas em um contexto da sua realidade, para promover experiências que desenvolvam o senso crítico e estético. E com isso promover sensibilidade visual, auditiva e psicomotora.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação:** trabalhar oralidade e escrita, em um contexto que a criança da Educação Infantil desenvolva a retomada a percepção do som da fala. Para iniciar a habilidades de consciências, segmentar e manipular unidades maiores e menores, ou seja, correlacionar grafemas e fonemas. E despertar através de leituras realizadas pelo professor em sala de aula, a apreensão e compreensão de novos vocábulos, favorecer a escutatória, questionamentos, posicionamento de familiaridade a criança com diversos gêneros literários.

**Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações:** possibilitar a criança experiências em que a possa se situar em relação ao espaço e tempo, aguçar a curiosidade as potencialidades do seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, as relações sociais e de parentesco. Além de trabalhar em atividades lúdicas o raciocínio lógico em experiências que a criança realize observações, levante hipóteses, questionamentos, que possa buscar informações que esclareçam suas dúvidas e fortaleçam seus argumentos.

As competências são gerais, contribuindo com uma maior articulação entre as diversas áreas do conhecimento, promovendo habilidades que permearam o desenvolvimento sócio emocional e sociocultural do educando. As 10 competências gerais que foram sintetizadas em consonância com as diretrizes da BNCC (2017, p.9):

**Conhecimento:** entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, propõe que o aluno seja proativo;

**Pensamento científico, crítico e criativo:** desenvolver o raciocínio, estratégias, privilegiando os questionamentos;

**Repertório cultural:** valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas, culturais e participar de diversas práticas diversificadas;

**Comunicação:** utilizar deferentes linguagens, para expressar e partilhar informações;

**Cultura digital:** exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; **Trabalho e projeto de vida:** entender relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida; **Argumentação:** posicionar-se de forma ética em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

**Autoconhecimento e autocuidado:** conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; **Empatia e cooperação:** exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com respeito a si e ao outro;

**Responsabilidade e cidadania:** agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, respeitando a ética, democracia, sustentabilidade e solidariedade.

A ideia é envolver todas essas competências nas relações sociais da criança e no seu processo de desenvolvimento cognitivo, social, físico, emocional e cultural, ou seja, em todas as dimensões fundamentais na perspectiva integral do ser humano.

Conforme as orientações previstas na BNCC, a aprendizagem da criança deverá partir do contexto familiar, com suas contribuições sociais e culturas, posteriormente ampliando para um mundo novo, onde as vivências conduzirão as crianças para o processo de novas experiências, estimulando-as a formular seus próprios questionamentos, desenvolver seu

potencial cognitivo e interagir consigo e com tudo a sua volta. Para isso, é necessário a preparação do professor para conduzir não só este percurso de aprendizagem, mas também promover o direito à aprendizagem, tratando da alfabetização até os 2 anos de Ensino Fundamental, exigindo-lhe competência técnica, teórica e pedagógica.

Sabemos que a alfabetização é uma habilidade de natureza complexa e multifacetada, que depende de muitos fatores, no entanto, o maior deles ainda é considerado como a metodologia que o professor usa para conduzir este processo. Conforme os autores estudados, vimos que este processo deve envolver uma variedade de práticas pedagógicas, visto que a sala de aula é heterogênea e vivenciamos um contexto de inclusão social onde todos devem ter o mesmo direito de serem alfabetizados até o 2º ano e este direito deve ser garantido.

Dentre tantos métodos: analíticos, sintéticos, fonéticos, percebe-se que alguma coisa há em comum entre eles. Observa-se que a criança no estágio pré-operacional é movida pela percepção, ou seja, pelo egocentrismo, modo de ver as coisas do seu próprio jeito, sem empatia. Encontrando a linguagem nesse estágio como realismo nominal. Nesse estágio a criança foca no significado das palavras, não no som dos fonemas e grafemas. Portanto, o professor deverá trazer a atenção da criança para a palavra, pois a consciência fonológica que é a habilidade de perceber os sons da fala e, conscientemente, subdividi-la em unidades maiores e menores, fonemas e grafemas.

Certamente os professores devem trabalhar fundamentalmente de forma lúdica, explorando rimas e aliterações no convívio com diversos gêneros textuais. Isso auxiliará a criança na orientação e identificação dos sons semelhantes. Permitindo que a mesma seja capaz de perceber sílabas no início no meio e no fim da cadeia sonora da fala, ou seja, introduzir a criança nos níveis de consciência fonológica para então perceber pedaços das palavras e subsequentemente identificar palavras no texto. Essa maturidade de percepção, visual, auditiva e espacial, envolve o processo de alfabetização, sendo cada um a seu tempo.

Além disso, importa destacar que na educação infantil, a criança se encontra em um momento rico de interação e de desenvolvimento. Assim, toda prática pedagógica e metodologias de aprendizagens devem ser conduzidas de forma lúdica, buscando sempre inserir a consciência fonológica como um método pedagógico facilitador do processo de alfabetização, que deve ocorrer de forma integrada, equilibrada, intencional e contínua.

O foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental é a aquisição do sistema de escrita alfabética, de forma específica alfabetização. Esse processo deve ocorrer em uma continuidade desde a Educação Infantil, permeado por um planejamento de práticas sociais de leitura que permitam a criança refletirem sobre o sistema de escrita

alfabética, mesclado de contribuições da perspectiva construtivista e um trabalho voltado para a percepção do som da fala, a consciência fonológica para evolução em suas hipóteses de leitura.

Convém ressaltar ainda que, durante esse processo, é importante realizar observações individuais e registros para saber o que a criança já domina e quais aspectos estão em evolução. Neste sentido, trataremos do conceito de Alfabetização a seguir.

Há um conflito de ideias a respeito do conceito de alfabetização, pois atribuir um significado amplo para alfabetização é contraditório ao termo que, etimologicamente, refere-se a “levar à aquisição do alfabeto”. A aprendizagem da língua quer seja oral ou escrita, é um processo contínuo. Mas há uma grande diferença entre aquisição e desenvolvimento porque um refere-se à habilidade pontual e o outro a um processo permanente.

Para Soares (2017, p. 16), “atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita”. No seu sentido específico, a alfabetização é um processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Ou seja, do código escrito. Nessa perspectiva a criança precisa adquirir a habilidade de representar fonemas em grafemas e grafemas em fonemas, (ler e escrever).

De acordo com Lemle (1984: 41), o estudante deverá construir uma teoria sobre a relação entre sons e letras da língua. Para isso, é preciso deixar claro para criança que esse processo está relacionado com a compreensão e expressão dos significados que envolve a representação, substituições gradativas para perceber o mundo a sua volta, compreender a necessidade de se comunicar e de buscar conhecimento.

Sabemos que ler e escrever implica em um processo de representação de fonemas e grafemas e que os métodos de alfabetização podem classificar estes verbos em diferentes visões. Não se pode considerar decodificação sílabas e palavras isoladas alfabetização, como também não se podem considerar alfabetizado alguém que não usa corretamente o sistema ortográfico para se comunicar na escrita. Visto que a língua escrita não é somente uma representação oral, pois nem sempre há correspondências entre fonemas em grafemas, há questões com especificidades morfológicas (estrutura da palavra), sintáticas (análise da frase, a função de cada elemento) e semânticas (sentidos das palavras) da língua. Dessa forma Soares (2017) descreve as peculiaridades do processo de alfabetização chamando a atenção para as suas especificidades:

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar á aprendizagem não de uma mera tradução oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas- grafemas, de um *outro*

código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 2017, p.18)

Por isso o processo de alfabetização é definido como um conjunto de habilidades, porque envolve muitos elementos que interagem e estão interligados diretamente a questões de fonemas e grafemas.

Essa especificação no entendimento de alfabetização (oral e escrita) só é efetivada pela aquisição do código de escrita alfabética, compreendido em uma dimensão sonora e gráfica nesse dinamismo de práticas de leitura e escrita em que a criança está envolvida.

Conclui-se então que uma teoria de alfabetização esta alicerçada em uma abordagem tecnicista de apreensão e compreensão do ato ler e escrever, além de especificidades, autonomia e determinantes sociais para a aprendizagem.

A criança nesse processo de aquisição do código da língua materna precisa apreender e compreender o mundo, tendo em vista que as relações sociais partem de um diálogo e da aquisição de conhecimento. Porque para ler é necessário compreender de forma indissociável a relação entre fonema e grafema em relação ao código oral o que vai além de codificar e decodificar, em termos gerais ler pode envolver substituição gradativa (ler um gesto ou pessoa) e ser definido como um processo onde a criança internaliza e capta significados expressos em língua escrita, no intuito de buscar formas de compreender e ser compreendido.

Acreditamos que as crianças aprendem a ler e escrever do mesmo modo como aprendem a falar e ouvir, e pela mesma razão. Esse modo é estar em contato com a língua, sendo usada como veículo para a comunicação de significados. A razão é a necessidade. A aprendizagem da língua, seja oral, seja escrita, é motivada pela necessidade de comunicação, de compreender e ser compreendido. (Goodman e Goodman, 1979: 138)

A necessidade do ser humano se comunicar é intrínseca a sua natureza social. A criança como ser racional, busca interagir com o meio social buscando compreender o que os outros falam e ser compreendida. Para escrever é necessário deixar bem claro que este processo parte de uma concepção de esclarecimento dos significados, para uma representação do código de escrita. Para que isso ocorra à criança precisa ter experiências de leitura e escrita, habituar-se a desfrutar dessa apropriação em uma relação conjunta de compreensão e apreensão deste código.

Quando a criança lê palavras isoladas e sílabas soltas, símbolos visuais ou sonoros não se torna leitura, pois para ler com autonomia é necessário compreender os códigos da língua escrita realizando interações orais.

Nas abordagens cognitivas vimos que a maturidade linguística da criança está



diretamente relacionada aos seus estágios de conceituação. Que durante seu desenvolvimento ocorrem construção contínua em sua relação com os outros, o meio e o contexto social que está inserido.

Na perspectiva psicológica, o processo de alfabetização é voltado para os processos psicológicos, avaliados por testes de QI<sup>9</sup>, nos aspectos psicomotricidade, percepção visual e auditiva, em aspectos globais de estrutura espaciais e temporais. E quando não conseguiam explicar o fracasso escolar através de pesquisas e estudos, direcionavam este insucesso para aspectos fisiológicos e neurológicos, deficiência, transtornos ou disfunções.

Já na perspectiva sociolinguística, a dificuldade da criança em estabelecer relações entre o sistema fonológico e o ortográfico é visto como problema de interação com a norma culta, pois se a criança não cresceu em meio a uma determinada cultura, terá diferentes dialetos servindo a diferentes funções de comunicação.

Segundo Kramer (1982, p. 62), “a escola precisa ver a alfabetização como forma de pensar, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político”. Transformando pressupostos sociais onde a alfabetização era só para as classes privilegiadas. É nesse contexto que as classes populares são impedidas de avançar, recebendo programas que ao invés de promover aprendizagem, promovem educação compensatória, produzindo assim uma carência cultural e deficiência linguística. Assim, podemos afirmar que os condicionantes para o processo de alfabetização resultam de aspectos e fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

De acordo com Soares (2017, p.30), “com a atual perspectiva psicogenética, a inserção da criança no mundo da escrita ocorre dissociando a alfabetização e o letramento”, dificultando o desenvolvimento do processo de alfabetização. Soares (2017, p.16) assevera que a alfabetização (processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico) e o letramento (processo que busca desenvolver a habilidade de uso da leitura e da escrita em práticas sociais) são dois processos simultâneos, mas, é preciso maior atenção ao que a criança precisa consolidar primeiro, a cada estágio do seu desenvolvimento cognitivo. Pois, como a alfabetização está ligada diretamente ao sistema de correspondências de fonemas e grafemas, é preciso ampliar a consciência fonológica para desenvolver a leitura e a escrita na criança.

É preciso compreender a consciência fonológica como uma habilidade indispensável para o processo alfabetizador. Significa a percepção de que a palavra falada é uma cadeia sonora,

---

<sup>9</sup> Quociente de inteligência é um valor obtido por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas de um sujeito.

que pode ser segmentada quanto a habilidade, a rimas e as aliterações. É considerada uma habilidade complexa que envolve “a aquisição da capacidade para perceber a palavra enquanto sequência de sons.” (MALUF e BARRERA, 1997:18)

Essa compreensão de que a partir da habilidade de perceber no som da fala as segmentações da palavra e manipula as unidades maiores e menores fonemas e grafemas, podemos entender que a aquisição da leitura e da escrita está diretamente relacionada à consciência fonológica.

Ao tratar da consciência fonológica e alfabetização Soares (2016, p.169), define como “a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as dos seus significados e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”. Para ela “a habilidade de voltar a atenção para os sons das palavras e segmenta-las em unidades sublexicais, se relaciona de forma significativa com a aprendizagem inicial da língua escrita”. A autora destaca ainda a importância desta habilidade para o processo de alfabetização.

Partindo do pressuposto que a aquisição da consciência fonológica é importante para o processo de alfabetização, seguiremos com os níveis ou componentes que compõe a consciência fonológica a luz de Soares (2018, p. 178) “é a sensibilidade a rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária, e conseqüentemente, à compreensão do princípio alfabético.”

Soares (2017, p. 216) divide a consciência fonológica em: “consciência grafofonêmicas” (que se refere a segmentos maiores que o fonema); e “consciência fonêmica”(que se refere a consciência de fonemas).

A consciência de segmentos de grafemas se manifesta espontaneamente como unidades discretas, que são segmentos maiores que os fonemas, ou seja, as sílabas, as rimas e aliterações. O que leva a criança a se sensibilizar para perceber o conteúdo fônico da fala. Enquanto que a consciência fonêmica se refere aos fonemas, auxiliando as crianças na representação gráfica da língua.

No que se refere à consciência fonêmica, a criança vai se tornando sensível às unidades mínimas do sistema fonológico que os grafemas representam – os fonemas - chegando à compreensão do princípio alfabético. Considerando a complexidade e a diversidade do processo de desenvolvimento da consciência fonológica e a sua importância para o desenvolvimento do processo de alfabetização, analisaremos mudanças na natureza da representação fonológica em diferentes níveis que se distingue pelo grau de consciência.

De acordo com Maluf e Barreira (1997); Cardoso, Martins e Duarte (1994); Carraher e Rego (1981), a capacidade da criança de distinguir a palavra como uma cadeia sonora, só tem

maturidade entre 6 e 7 anos. Entretanto, para outros pesquisadores esta capacidade se percebe já aos 5 anos, faixa etária que compõe o ciclo da alfabetização.

Para Ferreiro, (2013, p.161), não é verdade que crianças pré-alfabéticas não têm um “conceito de palavra” ou “não são capazes de segmentar sentença em palavras”; o problema é que sua maneira de analisar as palavras não corresponde ao conceito de palavra escrita. Ferreiro (2013, p.157) afirma que “o processo de alfabetização obrigará a redefinir essa noção pré-alfabética de palavra para aceitar outra que é imposta pela escrita” (série de letras separadas por espaços em branco seja qual for o status sintático, semântico ou referencial dessas expressões). Com as representações gráficas, a criança passa a analisar e refletir sobre os constituintes lexicais da língua que são identificados implicitamente pela competência linguística. Pois quando a alfabetização se inicia, a criança reconhece as palavras pela separação de espaços em branco, onde a palavra está individualizada e identificando no fluxo oral.

No percurso do desenvolvimento da consciência fonológica, ela se divide em três os níveis de consciência: lexical (significado da palavra versus o som da palavra, realismo nominal); silábica (silaba inicial, final e segmentação); fonêmica (correspondência, fonemas e grafemas). No livro *A representação do mundo da criança*, Piaget (1926) já caracterizava o realismo nominal como a dificuldade que a criança apresenta de dissociar o significado (o conceito), do significante (a cadeia de sons) seu referente ou, sua representação. O que ocorre em três dimensões a origem (atribuição do nome), o lugar (onde pensam estar o nome) e o valor intrínseco (que conferem o nome). Conhecendo essa dinâmica nas construções mentais no processo do desenvolvimento cognitivo da criança, nos permite acompanhar o desenvolvimento da consciência fonológica.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em síntese, a alfabetização é considerada um processo de natureza psicológica, psicolinguística e sociolinguística, linguística e com características interdisciplinares. O desenvolvimento humano está interligado com diferentes dimensões que envolvem a aprendizagem, descritos como: dimensão linguística (a conversão da oralidade em escrita, dentre essas facetas estão a fonológica), cognitiva (vertente psicogenética do desenvolvimento cognitivo) e sociocultural (adequação das atividades de leitura e escrita aos diferentes eventos e práticas).

A partir dessas dimensões muitas teorias referem-se às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, e sociolinguísticas que divergem na escolha do componente que deve o objeto

de estudo da alfabetização, o que conduz a outras questões, críticas e questionamentos que se relacionam aos métodos da alfabetização.

Dentre tantos métodos: analíticos, sintéticos, fonéticos, percebe-se que alguma coisa há em comum entre eles. Observa-se que a criança no estágio pré-operacional é movida pela percepção, ou seja, pelo egocentrismo, modo de ver as coisas do seu próprio jeito, sem empatia. Encontrando a linguagem nesse estágio como realismo nominal.

Vimos ainda que nesse estágio a criança foca no significado das palavras, não no som dos fonemas e grafemas. Portanto, o professor deverá trazer a atenção da criança para a palavra, pois a consciência fonológica que é a habilidade de perceber os sons da fala e, conscientemente, subdividi-la em unidades maiores e menores, fonemas e grafemas.

Nessa etapa, os professores devem trabalhar fundamentalmente de forma lúdica, explorando rimas e aliterações no convívio com diversos gêneros textuais. Isso auxiliará a criança na orientação e identificação dos sons semelhantes. Permitindo-lhe perceber sílabas no início no meio e no fim da cadeia sonora da fala, ou seja, introduzir a criança nos níveis de consciência fonológica para então perceber pedaços das palavras e subsequentemente identificar palavras no texto.

Essa maturidade de percepção, visual, auditiva e espacial, envolve o processo de alfabetização, sendo cada um a seu tempo. Além disso, importa destacar que na educação infantil, a criança se encontra em um momento rico de interação e de desenvolvimento. Assim, toda prática pedagógica e metodologias de aprendizagens devem ser conduzidas de forma lúdica, buscando sempre inserir a consciência fonológica como um método pedagógico facilitador do processo de alfabetização, que deve ocorrer de forma integrada, equilibrada, intencional e contínua. Portanto, quanto mais cedo a criança iniciar o processo de desenvolvimento da consciência fonológica, mais rápido superará o realismo nominal, logo será preparado para o processo de alfabetização adquirindo a percepção da palavra enquanto cadeia sonora, conduzindo ao processo de leitura e escrita.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf) >. Acesso em: 19 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: Acessos em: 23 mar. 2017.

CABRAL, Álvaro. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tra. Avaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando Cesar (2000). **Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.13, n. 1, pp.7-24.

CARDOSO – MARTINS; Claudia (1994). **Rhyme Perception: Global or Analytical?** Journal of Experimental Child Psychology v.57,n.1,pp 26-41.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. Ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne (1981). **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.2, pp.3-10.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAMPELLINE, Simone Aparecida. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. Revista psicopedagogia. [online]. 2011, vol.28, n85, PP.85-96.ISSN 0103-8486.

DINIZ, Neusa L. B. **Metalinguagem e Alfabetização: efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2008, 261p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09012009-144508/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita** / Emília Ferreiro, Ana Teberosky; tradução Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. – Porto Alegre: Arned, 1999. 304p. ;23cm.

\_\_\_\_\_, (1986a). **The Interplay between Information and Assimilation in Beginning Literacy**. In: Teale, William H.; SULZBY, Elizabeth. *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood: Ablex, pp. 15-49

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas 2002.

GOODMAN, Yetta M. (1979). **Learning to Read is Natural**. In Resnick, Lauren B.; Wearver, Phyllis A. (eds.). *Theory and Practice of Early Reading*. Hilldale: Lawrence Erlbaum

, v.1, pp. 137-54 republicado em: Flurke, Alan D.; Xu, Jinggou (eds.). *On the Revolution of Reading : the Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. Portsmouth: Heinemann, 2003, pp.325-71.

GOSWAMI, Usha (1999). **Causal Connections in Beginning Reading: the Importance of Rhyme**. *Journal of Research in Reading*, v.22, n.3, pp. 217- 40.

KRAMER , S. **A infância e sua singularidade**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos. Orientação para a inclusão de crianças aos seis anos de Idade. Brasília: Mec, 2006. p.13-23.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**/ MARCONI, Mariana de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. – 7. ed. – São Paulo : Atlas, 2010.

LEMLE, Mirian (1987). **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teoria das aprendizagens: o professor disse** .2. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Cengage Learning, 2016.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a socioorientação digital e o humanismo ético** / Bruno Carneiro Lira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LUDKE; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU

MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparación de monografía: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos (1997). **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escola**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n. 1.

MALUF, Maria R; GOMBERT, J.E. **Habilidade implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem**. In: MALUF, M.R.; GUIMARÃES, S.R.K. **Desenvolvimento da Linguagem oral e Escrita**. Curitiba: UFRP, 2008.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Termos de Alfabetização e Escrita para educadores**. ISBN: 978-85-8007-079-8 –EFPB, CEEL ; Pesquisa realizada em 2018 no site a seguir: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/realismo-nominal>> NOBRE, Alencar; ROAZZI, Antonio (2011). **Realismo Nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 2, pp. 326- 34.

SCHNEIDER, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M. & Marx, H. (1997). **Short and long- term effects of training phonological awareness in kindergarten**: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.

SILVA, Thais Cristófaros Alves da. **Termos de Alfabetização e Escrita para educadores**. ISBN: 978-85-8007-079-8 –UFMG/ Faculdade de Letras; Pesquisa realizada em 2018 no site a seguir: <[http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia\\_fonologica](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia_fonologica)>

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: contexto, 2017. 192 p.

\_\_\_\_\_ (2018). **Alfabetização: a questão dos métodos** 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: contexto, 384 p.

\_\_\_\_\_ (2004). **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25 jan/abr., pp.5-17.

**SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE**. Publicação Eletrônica. São Paulo, SP. Disponível em:  
<http://WWW.psicomotricidade.com.br>- acessado em 15.12.2018.

TREIMAN, Rebeca (1992). The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell. In: GOUCH, Philip B.; EHRI, Linnea C.; TREIMAN, Rebeca (eds.). Reading Acquisition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 65-106.

PIAGET, Jean (2005). **A representação do mundo na criança**. 2 ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral. Aparecida: Ideias & Letras (original 1926).

RICHARDSON. R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas. 2007

## **A CONTRIBUIÇÃO DA POESIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Agnelly Palitot Gomes<sup>10</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Ultimamente, percebemos que a maioria das escolas de ensino fundamental não têm se preocupado com o trabalho voltado para o gênero discursivo poesia, pois este é um gênero que quando não é viabilizado de forma motivadora e atraente pode tornar-se para muitos estudantes uma atividade chata, inútil, cansativa e que, muitas vezes, provoca sofrimento. Mas, se refletirmos e mostrarmos meios de tornar essa leitura prazerosa e instigante, trazendo temas que façam parte do cotidiano deles, este gênero pode ser um excelente aliado para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental.

Defendemos que a escola deve trabalhar mais com a poesia, uma vez que, para compreender um poema é necessário que os alunos apropriem do seu sentido mais profundo, e isto só se consegue com muitas e diferentes experiências de leitura, reflexão e discussão, para que os alunos possam relacionar a poesia lida com outros textos.

O presente artigo tem como objetivo geral: analisar formas de aproximar as crianças da poesia por meio de práticas pedagógicas. Traz como objetivos específicos: apresentar várias formas de textos poéticos para os alunos; incentivá-los a ler textos poéticos do interesse deles; motivá-los para a produção de textos poéticos.

Como metodologia, o presente artigo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, para isto foram consultados autores que tratam do tema, como por exemplo, Frantz (1997), Zilberman (2005), Cavalcante (2014), Koch (2014).

Dessa maneira, o trabalho ora proposto justifica-se academicamente, enquanto contribuição para o estudo de questões ainda não muito investigadas, que afetam os processos educativos e em especial a escola na sociedade contemporânea.

Diante disso, é de grande e importância o estudo desse tema, pois o trabalho com o gênero poesia pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita. Portanto, acreditamos que este trabalho pode contribuir de fato, no sentido de despertar os professores do ensino fundamental para trabalhar com poesias nas séries

---

<sup>10</sup> Mestranda do ProfLetras pela Universidade Federal da Paraíba; especialista em Psicopedagogia pelo centro integrado de tecnologia e pesquisa; graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande.



iniciais do ensino fundamental.

No que tange ao aspecto organizacional do presente artigo, distribuimos a temática em três seções. Na primeira, abordamos a enunciação e a tradição no ensino da língua portuguesa, na segunda enfocamos trabalhando os sentidos do texto na poesia e na terceira discutimos os sentidos do texto na poesia.

## **2 ENUNCIÇÃO E A TRADIÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que a poesia não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.

O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o poema funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

Conforme Dascal (2005), o uso da língua acontece sempre na forma de textos e com propósito interacional; no processo interacional, os sujeitos operam o balanceamento de informações, ou seja, o que explicitar ou implicar é uma operação sustentada no princípio de compartilhamento de conhecimentos.

O texto contém pistas que orientam o preenchimento de lacunas e a produção de sentidos. Daí o argumento de Dascal (2005) de que somos todos “caçadores de sentido”; o texto, metaforicamente concebido como um iceberg apresenta uma parte visível composta pelo linguístico e outra parte que envolve conhecimentos situados numa espécie de base comum que orienta a interação.

Vale salientar que não existe texto sem contexto, este último, em ampla acepção,

envolve o linguístico, a situação imediata de interação, o entorno sociopolítico e cultural, e a bagagem cognitiva dos interlocutores; o texto, metaforicamente concebido como um iceberg, apresenta uma parte visível composta pelo linguístico e outra parte que envolve conhecimentos situados numa espécie de base comum que orienta a interação. (DASCAL, 2005)

A coerência ou sentido do texto é uma construção baseada no que o texto apresenta em sua superfície linguística, mas também no que “esconde”, em se tratando de conhecimentos pressupostos. a coesão é um princípio que contribui para a construção do texto e do seu sentido.

O fragmento do poema narrativo de Carlos Drummond de Andrade denota a vontade de uma criança de ganhar uma coleção de livros, percebemos que a vontade de adquirir 24 livros despertou no personagem euforia e curiosidade. Nota-se então, que os níveis de leitura sensorial, racional e emocional ocorrem simultaneamente e colaboram para a riqueza no momento da leitura. Harold Bloom, na obra *Como e por que ler*, afirma que “(...) lemos para fortalecer o ego, para tomar ciência dos autênticos interesses do ego. Trata-se de um crescimento que nos proporciona prazer” (BLOOM, 2001 p.18).

A formação do leitor crítico só é possível quando o livro oferece meios para que o indivíduo compreenda a si a realidade que o cerca, proporcionando-lhe um embasamento mediante o qual se construa “uma concepção autônoma e crítica da vida” (ZILBERMAN, 2005)

No entender de Bloom, a leitura nos “conduz à alteridade” e com ela acaba socializando experiências. O ato de ler estimula o diálogo e aí se revela enquanto função formadora e verdadeiramente educativa. É por isso que a escola não pode deixar de lado o trabalho com a leitura, ademais é preciso que ao trabalhar com textos poéticos, os professores das series iniciais não privilegiem apenas os aspectos linguísticos existentes nestes. Este é o assunto que passaremos a tratar na próxima seção.

### **3 TRABALHANDO OS SENTIDOS DO TEXTO NA POESIA**

Pode se dizer que, a maioria das escolas ao trabalhar com o gênero discursivo poesia ainda se preocupa mais com a estética em detrimento dos sentidos que se encontram no referido gênero. Para se trabalhar os sentidos de um texto é preciso despertar nos alunos para que estes se apropriem dos três tipos de conhecimento, os quais de acordo com Cavalcante (2014 p. 21)

Quando lemos ou produzimos algum texto, sempre recorremos a estratégias sociocognitiva. No decorrer do processamento textual, vários tipos de conhecimentos armazenados em nossa memória são ativados para nos auxiliar na compreensão e produção de sentido. De acordo com os estudiosos esses conhecimentos podem ser de natureza linguística, enciclopédica e interacional.

Sabemos que infelizmente, a maioria das escolas se preocupa muito mais com os conhecimentos de natureza linguística e trata de forma secundária tanto o conhecimento interacionista quanto o enciclopédico. Portanto é importante que o docente da língua portuguesa tenha a noção de que a poesia, antes de tudo é a transfiguração da realidade, é a fala da alma e cabe a ele, lançar mão deste gênero, fazendo leituras para os seus alunos, propondo que estes criem suas próprias poesias, mostrando que estas envolvem os cinco sentidos e pode ser encontrada em uma imagem, um gesto, uma escultura, uma música e até em um objeto.

É preciso planejar atividades com intencionalidade e saber intervir para ajudar os discentes a avançar. Muitas vezes a criança já chega à escola com uma riquíssima bagagem poética. O uso que a escola fará desse repertório será determinante no processo de formação do leitor e com a sua experiência com o texto poético. Ou seja, é nesta hora que o professor precisa ser perspicaz, no sentido de direcionar a leitura para o prazer, fazendo com que os alunos se motivem e leiam de forma espontânea e nunca por obrigação, pois neste, em vez de fascínio poderá aversão. Vale ressaltar que os níveis de leitura sensorial, racional e emocional ocorrem simultaneamente e colaboraram para a riqueza no momento da leitura.

É importante lembrar que é no ato da leitura a criança vai preencher significações e recriar o mundo por meio da imaginação. O contato com a poesia é essencial para a boa formação da criança. Vários autores vêm pesquisando as questões da leitura e de trabalhos de poesias em sala de aula como Frantz (1997), e investigou as dificuldades que os alunos possuem de interpretar estes textos, não só pela falta do conhecimento prévio, mas também pelo pouco contato que eles têm com a poesia. Segundo José (2003, p. 11), “vivemos rodeados de poesia”, ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida.

Todas as estratégias capazes de aguçar a sensibilidade da criança e do adolescente para a poesia são válidas. É interessante para isso, que a poesia seja frequentemente trabalhada para que ocorra um interesse por ela. Então, pensar o texto, na perspectiva da escrita ou da leitura, é pensar na ativação desses conhecimentos que temos armazenados na memória, resultantes de nossas experiências, vivências, das muitas leituras que realizamos e das muitas interações de que participamos no dia a dia.

A aprendizagem da linguagem se situa, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero poesia pode, assim, ser considerado um mega

instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

Isto pode ser exemplificado com o texto de A casa de Vinicius de Moraes. A partir da referida poesia, podemos trabalhar a criatividade, o lúdico, por meio de encenação, a sensibilidade, além da interdisciplinaridade explorando outros sentidos trazidos pelo texto, como por exemplo, a questão da desigualdade social, uma vez que é possível partir do texto para trabalhar realidades que em muitos casos fazem parte da realidade que os cerca. Passaremos agora a analisar o referido poema:

A Casa  
Vinicius de Moraes

Era uma casa Muito engraçada  
Não tinha teto  
Não tinha nada  
Ninguém podia

Entrar nela, não  
Porque na casa Não tinha chão

Ninguém podia  
Dormir na rede  
Porque na casa  
Não tinha parede  
Ninguém podia Fazer pipi  
Porque penico  
Não tinha ali

Mas era feita  
Com muito esmero  
Na Rua dos Bobos  
Número Zero

Observamos que o texto pode ser trabalhado sob vários aspectos, despertando os alunos para o mundo encantado da poesia, ainda podemos abordar o poema por meio da dramatização. Um dos aspectos mais interessantes desse texto consiste em um trabalho sociolinguístico no sentido de mostrar de forma lúdica questões sociais, no entanto é preciso que educador viabilize essa temática de modo que os alunos reflitam sobre o contexto social, sem associar a temática a poesia, isto precisa ser abordado de forma leve, lúdica e reflexiva.

Outro poema que pode ser trabalhado com as crianças é As borboletas de Vinicius de Moraes.

As borboletas

Branças, Azuis, Amarelas,  
E pretas,  
Brincam na luz,  
As belas borboletas.

Borboletas brancas  
São alegres e francas.

Borboletas azuis  
Gostam muito de luz.

As amarelinhas  
São tão bonitinhas.

E as pretas então,  
Oh, que escuridão.

Nesse poema podemos trabalhar a sensibilidade das crianças que se encantaram com as cores das borboletas e as características de cada uma apresentada no poema. Além disso, o poema traz uma temática muito atual que é a identidade de gêneros tanto disseminada nos meios de comunicação. Causando desta forma a curiosidade acerca do tema. Conforme Pinheiro (2007, p. 77) "a poesia quando preenche a sala de aula pode transbordar e inundar outros espaços e regar outras experiências significativas."

Vale salientar que para enriquecer o trabalho com o esse texto é importante que se direcione as crianças para que elas percebam a existência de borboletas de várias cores, desta forma, os alunos podem perceber que assim como as borboletas, as pessoas também são diferentes, este é momento adequado para se trabalhar a questão racial.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho pautou-se por uma metodologia de pesquisa bibliográfica e objetivou incentivar o trabalho com a poesia nas séries iniciais do ensino fundamental. Com as leituras realizadas para a elaboração desse artigo observamos que poesia pode possibilitar o desenvolvimento de linguagens diversas, além de ser um excelente instrumento muito importante para as crianças considerarem a leitura como prática social.

Foi possível perceber por meio das leituras que a maioria das escolas ainda ao trabalharem com textos de todos os gêneros privilegiam apenas o aspecto linguístico sem fazer

uma ponte com a realidade sociocultural dos alunos. É importante que as escolas procurem trabalhar mais com as variedades de gêneros, uma vez que as produções ligadas à poesia são baseadas na atividade da escrita e saber mais sobre essa diversidade de texto que pertencem a variados gêneros, como a canção, cantigas de rodas, trava línguas, cordéis etc. Esperamos que esta proposta venha contribuir para melhorar práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. O\_Shea. **Como e por que ler**. Tradutor: José Roberto Rio de Janeiro. Editora Objetiva, 2001.

CAVALVANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do Texto** – 1ª edição, 2ª reimpressão.. Editora Contexto. São Paulo, 2014.

DASCAL, M . **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

DIAS, Gonçalves. **Os melhores poemas de Gonçalves Dias**. Seleção de José Carlos Garbuglio, Editora Global, 2ª edição. São Paulo, 1997.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da Literatura nas séries iniciais**. Editora Injuí, 2ª edição. Ijuí, 1997.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003.

KOCH, I. G. V. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.  
I. G. V. ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo:

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. Editora Bagagem. Campina Grande, 2007. Portal Educação

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Editora Objetiva. Rio de Janeiro, 2005.

## **UMA PROPOSTA DE AULA DE LITERATURA: ANÁLISE DAS CANÇÕES BEATRIZ E CIRANDA DA BAILARINA DE CHICO BUARQUE**

Jonathan Lucas Moreira Leite<sup>11</sup>; Elias Coelho da Silva<sup>12</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo foi elaborado a partir da experiência resultada da participação na disciplina de Estágio V no curso de Letras, habilitação em língua portuguesa, na Universidade Federal da Paraíba. Nos moldes de um projeto, foi pensado para a disciplina de língua portuguesa de uma turma de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola estadual em João Pessoa. O plano de aula foi elaborado a partir das observações das aulas da docente encarregada pela turma, doravante professora A, e durante conversas entre a professora e o estagiário.

Este trabalho adapta o método de Rildo Cosson (2006), intitulado de *Sequência básica*, para o ensino de literatura na turma observada. As obras escolhidas para a leitura durante a sequência foram as canções *Ciranda da Bailarina* e *Beatriz*, ambas do cantor e compositor Chico Buarque. Pensamos que a leitura aprofundada de uma obra habilita o aluno para a leitura de outras; o repertório de leitura do discente ajuda tanto nas suas futuras interpretações de outros textos, quanto na produção deles.

O ensino apenas da gramática normativa mostra sua ineficiência há anos, tal maneira de ensinar não contempla as reais necessidades comunicativas do aluno, não os habilita para a interpretação dos diversos textos com os quais irão se deparar nas suas vidas e, o que é mais irônico, mostra-se ineficaz até no que se propõe a fazer: ensinar os alunos a classificar as palavras no que diz respeito à sintaxe e à morfologia. Por outro lado, o ensino de literatura não deve nunca ser alienado do texto literário. O modelo que vemos, voltado apenas para a periodização da literatura, não se mostra produtivo. Não há um verdadeiro enfrentamento do leitor com o texto, sempre prioridade quando tratamos de literatura.

A escolha do método de Cosson foi feita, principalmente, por priorizar a leitura e interpretação de textos. A escolha das canções *A ciranda da bailarina* e *Beatriz* foram feitas levando em consideração as seguintes questões: i) o uso da canção popular pode favorecer um caráter lúdico e afetivo que auxilia a manter a atenção e participação dos alunos; ii) a

---

<sup>11</sup> Doutorando pelo Programa de pós-graduação em Letras na Universidade Federal da Paraíba

<sup>12</sup> Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba

linguagem das canções escolhidas é acessível aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental; iii) a extensão dos textos está dentro das possibilidades de intervenção elaboradas pelo projeto.

Por meio desse relato de uma experiência docente, esperamos que a leitura desse texto possa contribuir para ampliar a perspectiva do ensino de literatura, servindo como mais um percurso teórico-metodológico, mas com descrição detalhada da prática, à disposição de professores de língua portuguesa.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Para atender as demandas do ensino de literatura, a construção do projeto foi feita a partir de textos que evidenciassem: i) o envolvimento da leitura e a realidade social vivenciado pelos alunos; ii) concepções de uma aula de literatura, em que pudéssemos priorizar o texto literário; iii) como um projeto pedagógico pode ser elaborado através das percepções de leitura, literatura, produção textual, contextualizações e seus fundamentos.

Sobre o envolvimento da leitura na realidade social dos alunos, Kleiman (1999) nos guia nos diálogos sociointeracionistas em que procuramos elaborar nossa proposta. Desta perspectiva, a posição do professor frente à realidade de seus alunos pode gerar contextos de fracasso e de aprendizagem. Esses dois contextos representam a visão do professor sobre seus alunos. Pensando de forma geral nas aulas, as dificuldades de leitura existentes nas turmas podem fazer com que o professor, ao defrontar-se com esta realidade, dê continuidade ao contexto de insucesso, limitando e não desenvolvendo as competências em seus alunos. Sobre essa questão, Kleiman afirma:

A pesquisa sobre leitura no ensino médio traz muitos exemplos dessa nossa capacidade de criação de contextos: alunos de quem nada se espera, porque ‘não são leitores’ ou ‘não gostam de ler’, de fato não entendendo o texto que lhes é apresentado; por outro lado, esses mesmos alunos conseguem entender textos de nível de dificuldade semelhante se o professor ou o adulto acredita em sua capacidade e na possibilidade de eles desenvolverem cada vez mais as capacidades envolvidas na compreensão. Ou seja, dois contextos diferentes emergem segundo as expectativas, atitudes e ações dos participantes (KLEIMAN 1999, p. 25)

O professor deve visualizar as deficiências dos seus alunos como ponto de partida para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, interpretação e produção textual. Essa atitude favorece o contexto de ensino/aprendizagem. Identificar os déficits na aprendizagem dos alunos e não adaptar as aulas para essas necessidades só aumentará o contexto de fracasso da educação desses alunos.



Quanto aos pressupostos referentes aos conteúdos indicados pelos documentos nacionais a serem trabalhados na série referida, utilizou-se como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1997): Explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.; seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte; articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor; estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura do sujeito.

Além disso, há articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero; estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos; estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto; levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de: confrontá-lo com o de outros textos, confrontá-lo com outras opiniões, posicionar-se criticamente diante dele; reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor (BRASIL, 1997, p. 56-57).

As concepções sobre o ensino de literatura, com as quais fundamentamos parte de nossas aulas, advêm de um longo processo de atividades interligadas ao texto. Sobre esses processos, seguimos as orientações fornecidas por Cosson (2006), no desenvolvimento da *sequência básica*, e no texto de Segabinazi (2002), nas etapas para o ensino de literatura na escola. Adaptamos ambas as sequências às necessidades da sala de aula observada.

No capítulo sobre *A sequência básica* do livro *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson divide o processo em quatro etapas, são elas: *motivação; introdução; leitura e interpretação*. O autor desenvolve um trabalho que visa à *aprendizagem da literatura*. Entendemos também que além desse pilar, se faz necessário a aprendizagem a partir da literatura. As possíveis relações entre o texto literário e o contexto da vida dos alunos é uma premissa importante no desenvolvimento das habilidades para interpretação e uso da língua falada e escrita.

É importante explicitarmos, brevemente, o que escreve Cosson sobre cada etapa. A *motivação* é a primeira etapa da *sequência básica*, ela diz respeito à forma como os alunos terão o primeiro contato com a obra; como o próprio nome já informa, como serão motivados para tal.

A *introdução* é o momento em que o professor apresentará as informações imprescindíveis sobre a obra; alguns textos merecem uma atenção maior com a questão histórica, outros com dados biográficos do autor. O professor deverá elaborar a *introdução* pensando que a interpretação da obra, por parte dos alunos, já começará a se desenhar neste momento.

A *leitura* é etapa em que, enfim, os alunos têm o contato com o texto literário em si. Por fim, a *interpretação*. O processo de leitura é, obviamente, interpretativo, porém é nessa última etapa que o professor e os alunos formulam uma interpretação da obra como um todo, dando atenção aos aspectos que o docente considerar mais relevante ou encontrar um terreno mais fértil para as discussões e intertextualidades.

Segabinazi (2002) cita Aguiar e Bordini (1993), nos processos de recepção das obras literárias. Para elas, o processo de recepção de uma obra se dá no primeiro contato com o suporte, no caso, as canções. As primeiras percepções estão enviesadas através das experiências do leitor. As expectativas sobre uma obra podem ser efetivadas ou rompidas na leitura da obra, através do distanciamento da escrita entre a época da obra e a atual, do não acompanhamento da narrativa, da falta de contextualização histórica citadas da obra, entre outras possibilidades.

Assim como Aguiar e Bordini, Cosson (2006) compartilha a visão sócio-interacionista do aluno nas percepções primeiras à obra. Como dito anteriormente, o primeiro pilar da *sequência básica* se dá na elaboração da motivação do aluno para o texto que virá a ser trabalhado, assim evidencia o porquê a motivação se faz necessária no processo de contato com o texto:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON 2006, p.53).

Então, o professor motiva o assunto, indica pesquisa e acompanha as opiniões de seus alunos. Ainda sobre a motivação Segabinazi, afirma:

[...] é o momento de diagnosticar os valores prezados pelos alunos como modismos, preconceitos de ordem moral ou social, etc; oferecendo-lhes diversos gêneros discursivos e literários para esse reconhecimento [...] O professor acompanha as conversas e as opiniões dos alunos e, posteriormente, conclui com os alunos o tema a ser pesquisado (SEGABINAZI 2002, p?).

A partir, principalmente, das formulações de Cosson (2006) e Segabinazi (2002), as aulas se consolidaram, visando mais do que aulas de literatura e outras de língua, todo percurso das mesmas foi formulado com a intenção de unir esses dois polos, fazendo com que um beneficiasse o outro.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Visando às questões explicitadas, dividiu-se o plano de aulas em encontros. Foram, portanto, três encontros, cada um com duas aulas de 45 minutos. Utilizamos a *sequência básica* formulada por Cosson (2006), realizando algumas adaptações e acomodações para a realidade de aplicação destas aulas.

Esse plano de aula visou como objetivos gerais: incentivar os alunos à leitura de textos, em especial, literários; desenvolver as competências de leitura e produção dos textos orais e escritos; desenvolver as capacidades de argumentação na produção de textos orais e\ou escritos. Como objetivos específicos, procurou-se: apresentar o cantor e compositor Chico Buarque, importante artista brasileiro; analisar a canção popular a partir de uma abordagem voltada à linguagem literária; analisar as relações entre as canções *A ciranda da bailarina* e *Beatriz*.

#### **3.1 ENCONTROS**

##### **3.3.1 1º encontro**

Nessa primeira intervenção, a aula iniciou-se com uma conversa sobre canção popular. Organizamos as carteiras em círculo, tendo em vista que essa disposição favorece as discussões pretendidas. A aula foi focalizada na oralidade dos alunos. Pensando no método de Cosson (2006), esse foi o momento da *motivação*. Foram realizadas perguntas sobre o que eles entendem como canção popular e quais são suas predileções. Nesse momento foi explicitado que nas próximas aulas trabalharíamos com a leitura e interpretação de canções, em particular as de Chico Buarque.

Após as discussões iniciais, foi realizada a *introdução*. Apresentamos o artista Chico Buarque. Falamos um pouco de sua biografia e de sua produção artística. Ressaltamos que Buarque, além de compositor, é autor de, até aquele momento, quatro romances, algumas peças teatrais e um livro infantil, faceta menos conhecida de Chico. Encerramos a aula dizendo que trabalharíamos duas canções do autor durante os nossos próximos encontros.

### **3.1.2 2º encontro**

No segundo encontro, no primeiro momento, ouvimos a canção *A ciranda da bailarina*, acompanhando com a leitura da letra impressa; essa etapa seria a *leitura*. Segue a canção:

A ciranda da bailarina

Procurando bem  
Todo mundo tem pereba  
Marca de bexiga ou vacina  
E tem piriri, tem lombriga, tem ameba  
Só a bailarina que não tem

E não tem coceira  
Verruga nem frieira  
Nem falta de maneira  
Ela não tem

Futucando bem  
Todo mundo tem piolho  
Ou tem cheiro de creolina

Todo mundo tem um irmão meio zarolho  
Só a bailarina que não tem

Nem unha encardida  
Nem dente com comida  
Nem casca de ferida

Ela não tem

Não livra ninguém  
Todo mundo tem remela  
Quando acorda às seis da matina  
Teve escarlatina  
Ou tem febre amarela  
Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente  
Medo de cair, gente  
Medo de vertigem  
Quem não tem

Confessandobem  
Todo mundo faz pecado  
Logo assim que a missa termina  
Todo mundo tem um primeiro namorado  
Só a bailarina que não tem

Sujo atrás da orelha  
Bigode de groselha  
Calcinha um pouco velha  
Ela não tem  
O padre também pode até ficar vermelho  
Se o vento levanta a batina  
Reparando bem, todo mundo tem pentelho  
Só a bailarina que não tem

Sala sem mobília  
Goteira na vasilha  
Problema na família  
Quem não tem

Procurando bem  
Todo mundo tem

(BUARQUE, 1983)

Após escutarmos a canção, fizemos uma nova leitura, agora sem a música. Solicitamos aos alunos que discorressem sobre a canção, sobre o que eles compreenderam, sobre o que a canção fala. Quando os alunos já haviam conseguido uma paráfrase consistente, passamos para a segunda canção, *Beatriz*. Foi realizado o mesmo processo, escutamos a canção, enquanto acompanhamos com a leitura silenciosa, e depois a paráfrase feita pelos alunos. Segue a letra de *Beatriz*:

Beatriz

Olha

Será que ela é moça  
Será que ela é triste  
Será que é o contrário  
Será que é pintura  
O rosto da atriz  
Se ela dança no sétimo céu  
Se ela acredita que é outro país  
E se ela só decora o seu papel  
E se eu pudesse entrar na sua vida  
Olha  
Será que é de louça  
Será que é de éter  
Será que é loucura  
Será que é cenário  
A casa da atriz  
Se ela mora num arranha-céu  
E se as paredes são feitas de giz

E se ela chora num quarto de hotel  
E se eu pudesse entrar na sua vida  
Sim, me leva pra sempre, Beatriz  
Me ensina a não andar com os pés no chão  
Para sempre é sempre por um triz  
Aí, diz quantos desastres tem na minha mão  
Diz se é perigoso a gente ser feliz  
Olha  
Será que é uma estrela  
Será que é mentira  
Será que é comédia  
Será que é divina  
A vida da atriz  
Se ela um dia despencar do céu  
E se os pagantes exigirem bis  
E se o arcanjo passar o chapéu  
E se eu pudesse entrar na sua vida  
(BUARQUE, 1983)

Após termos escutado as canções e feito o primeiro enfrentamento do texto junto aos alunos, encerramos o segundo encontro.

### **3.1.3 3º Encontro**

Logo no início do terceiro encontro organizamos as carteiras em círculo, pelos motivos já apresentados nessa metodologia. Retomamos a aula anterior, perguntando aos alunos sobre as duas canções. Após a conversa inicial, nós escutamos novamente as duas canções, agora uma após a outra. Propomos, então, que os alunos relacionem as duas

canções, esse foi o momento da *interpretação*. A discussão dos alunos foi guiada por algumas perguntas que, possivelmente, podiam ajudar nas interpretações.

Há nas duas canções uma possível ligação a partir da temática e da protagonista. Em a *ciranda da bailarina* existe a figura da bailarina dissociada do resto do mundo, uma mulher intocável, para o bem e para o mal. Na canção *Beatriz*, a posição ocupada pela protagonista também é de solidão. Em meio a uma série de expectativas do público, e talvez delas próprias, as vidas das protagonistas acabam se tornando artificiais.

Essa é uma possibilidade, resumida, de leitura comparativa entre as duas canções. Levantamos algumas questões para conduzir, na medida do possível, a interpretação. Um guia para a análise conjunta pode ser pedir para identificarem as características das protagonistas. Por fim, evidenciamos a diferença na linguagem utilizada nas duas canções.

### 3.2 INTERVENÇÃO

Para construirmos o projeto apresentado, observamos as aulas dos dias 22, 23, 29 e 30 de outubro de 2014. Cada dia com duas aulas de 45 minutos. A maioria das aulas ministradas pela professora A se pautavam no ensino da gramática normativa. A docente discorria sobre determinado conceito ou classificação da língua e num segundo momento aplicava o que havia sido exposto em frases escritas no quadro, solicitando o auxílio dos alunos. As aulas que pudemos acompanhar eram sempre nos dois primeiros horários, fato que acabava por tomar algum tempo das aulas. Além dos alunos sempre entrarem na sala de aula um pouco depois do toque, eram necessários alguns minutos para normalizar os ânimos e assim iniciar as atividades pedagógicas.

Enfim, chegada a fase de intervenção, descrevo detalhadamente as aulas:

#### 3.2.1 06 de Novembro

Na primeira intervenção solicitamos que os alunos organizassem as carteiras em círculo para que pudessemos conversar olhando uns para os outros. Iniciamos uma conversa sobre canção popular. Perguntamos se eles gostavam de música e sobre as preferências musicais. Citamos alguns nomes da canção pular, perguntamos se eles conheciam. Eu e a professora A também falamos sobre as nossas preferências. Os alunos se integraram bem à conversa, alguns mais descontraindo.

Após esse primeiro momento, perguntamos se eles conheciam Chico Buarque, a

maior parte conhecia o nome, porém não conseguiram citar alguma canção. Então, expusemos para os alunos a sua biografia e sua produção artística, focalizando na canção popular. Para finalizar a aula, falamos que trabalharíamos com duas canções de Buarque nas próximas aulas.

### **3.2.2 12 de Novembro**

Para o nosso segundo encontro, levamos um aparelho de som para podermos escutar as canções, como planejado. Entregamos a letra de *Ciranda da bailarina* aos alunos e solicitamos que eles acompanhassem a letra, enquanto ouvíssemos a canção. Após a audição da música, começamos a fazer perguntas sobre o seu enredo: “A canção fala de quem?”; “Quais são as características dessa personagem?”; “Ser a bailarina tem apenas vantagens?”.

A discussão foi ganhando relevo e os alunos chegaram a interpretação geral de que, apesar do *glamour*, a vida da bailarina parecia falsa e solitária. A turma citou o fato de que ela nunca tivera um namorado, por exemplo. Na continuidade da discussão esclarecemos que naquela canção a bailarina poderia ser muito bem, uma cantora, ou uma atriz, o isolamento que ela sofre na canção poderia ser compartilhado por qualquer uma dessas profissões.

Depois da discussão sobre a *Ciranda da bailarina*, distribuímos a letra impressa da canção *Beatriz*, para que acompanhássemos a canção enquanto era executada, assim como fizemos com a anterior. Depois de escutarmos a canção, solicitamos que os alunos falassem sobre do que a canção tratava. Os alunos conseguiram chegar, dessa vez com menos interferência nossa, em uma paráfrase consistente da canção. Assim foi encerrado nosso segundo encontro.

### **3.2.3 13 de Novembro**

No nosso último encontro, iniciamos a aula fazendo algumas perguntas para avaliar se a turma tinha assimilado bem o conteúdo exposto até então. Depois, redistribuímos as letras das canções e solicitamos que alguns alunos lessem a letra. Propomos que procurássemos semelhanças temáticas nas duas canções. Pedi que comparassem as duas protagonistas. A discussão foi bastante interessante, os alunos conseguiram compreender as duas canções e relacionar suas similitudes. Alguns discutiram sobre a proximidade entre as duas protagonistas, sobre a semelhança entre as duas.



Por fim, discutimos sobre a diferença de linguagem que havia entre as duas canções, os alunos identificaram, facilmente, que a canção *Ciranda da bailarina* tratava o tema com uma ludicidade bem maior que a canção *Beatriz*.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término da experiência em sala de aula, enxergamos a escola, especialmente, como um campo de mudança, que pode acontecer a partir do socio construtivismo e da formação de qualidade do professor. Pudemos perceber ainda que um trabalho bem feito e bem planejado pode render contextos que favoreçam a relação de ensino/aprendizagem, pois, apesar das dificuldades relacionadas, muitas vezes, as condições precárias da escola pública, pode-se desenvolver um bom trabalho com os alunos.

Quanto a nosso escopo, percebemos que o ensino de literatura deve focalizar suas atenções no texto literário e não na periodização histórica, que pode ser trazida à aula, mas nunca ser o conteúdo principal. A leitura, principalmente de literatura, tem uma função cumulativa, a leitura de um poema habilita o aluno para outro, o repertório ajuda-nos, imensamente, nas leituras.

Aprende-se a ler, lendo. Pois a leitura não é caminho linear e de interpretação unilateral. Todo texto é um diálogo permanente com outras vozes e outros textos que precisam ser retomados e reintegrados na composição geral do texto lido. Além disso, toda leitura em sala de aula deve se integrar a vida do discente. Ele deve perceber, especialmente nos textos literários, que o que se diz aponta para sua realidade, integra-se nela e o ajuda a entender, pela ótica especializada da arte, o mundo em que vive.

#### **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, Vera; BORDINI; Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor**. 1993

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. Parábola Editorial. São Paulo, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (2000) do Ensino Médio**, Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

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

CUNHA, Celso. 1917-1989. **Gramática do português contemporâneo**. Edição de bolso, 1917- 1989.

CUNHA, Celso; PEREIRA, Cilene da Cunha. **Gramática do português contemporâneo**. Editora Lexikon. Rio de Janeiro e Porto Alegre, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Editora Pontes. Campinas, 1993.

SEGABINAZI, Daniela; RÖHRIG, Adriana (2002). **Literatura no ensino médio- espaço nobre de leituras**. Revista Espaços da escola. Editora Unijuí, ano 11, nº 44. Ijuí, 2002

## **FORMAÇÃO DO PROFESSOR CAPACITADO PARA A ATUAÇÃO EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS**

Adriana Moreira de Souza Corrêa<sup>13</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

O desafio da educação, na atualidade, implica em atender, adequadamente, as necessidades educativas dos alunos que ora adentram a escola. São particularidades diversas oriundas de diferentes vivências e condições que implicam na urgência de reorganização da escola para possibilitar a formação desses estudantes que apresentam diferentes necessidades para acessar e internalizar os conteúdos e as habilidades que foram selecionadas e ensinadas na escola. Entre estas adaptações, podemos citar a compreensão e organização do currículo, a organização das atividades escolares e a formação docente sendo, esta última, o foco das discussões ora empreendidas.

Neste sentido, o papel do professor na proposta inclusiva consiste apenas em receber o discente enquanto integrante da turma, como também favorecer a sua interação com os demais colegas. Além disso, cabe ao docente propor situações didático- pedagógicas que permitam o aprendizado do estudante, considerando a sua temporalidade e os recursos (sejam eles humanos ou materiais) necessários para favorecer a equidade nas atividades de ensino de modo a proporcionar condições que o educando se desenvolva.

Considerando o estudante surdo, que se comunica com uma língua materna diferente daquela utilizada pela maioria dos colegas que frequentam a mesma classe vemos que, nesta situação, é requerido ao docente conhecimento de estratégias e recursos diferenciados que permitam o acesso ao conteúdo, bem como, conhecimento sobre a pessoa surda e a sua relação tanto com a Língua de Sinais quanto com a Língua Portuguesa.

Diante dessas habilidades requeridas aos professores para favorecer a inclusão do aluno surdo em classes inclusivas, surgiu a seguinte questão: quais são os desafios da formação do docente capacitado que atuará em classes inclusivas com surdos? Ante a esta reflexão, delimitamos como objetivo: identificar, na literatura, os desafios e os avanços na formação do educador ouvinte para desenvolver um trabalho que promova a acessibilidade em classes inclusivas com surdos.

Assim, após a análise de diferentes autores que publicaram os seus trabalhos no

---

<sup>13</sup> Mestrado em Ensino - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

período de 2005 a 2018, selecionamos as informações (mediante a produção de fichamentos) que foram, posteriormente analisadas. As informações contidas neste trabalho, foram compiladas a partir da análise de conteúdo e discutidas mediante a literatura e das leis que apresentam as diretrizes para a implementação do trabalho educativo.

Trata-se de uma pesquisa básica, de natureza exploratória, com abordagem qualitativa que visa identificar os avanços e as limitações presentes na formação docente para mediar situações didático-pedagógicas em classes com surdos. A discussão pautada na pesquisa bibliográfica foi organizada em 3 pontos, sendo eles, a inclusão, a legislação e a formação docente, por considerarmos que a formação docente é fruto da filosofia educativa presente nas escolas, da percepção sobre as potencialidades do indivíduo para, somente então, pensar nas práticas voltadas para participação mais democrática desses grupos.

## **2 INCLUSÃO**

Vários movimentos mundiais de pessoas com deficiência e daquelas que reivindicavam melhorias nas condições de atendimento da sociedade a este grupo foram relevantes para a construção da proposta inclusiva. Dentre estes marcos, ressaltamos a participação do Brasil como signatário da Declaração de Salamanca, uma resolução organizada e divulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1994, que apresenta princípios, políticas e ações a serem implementadas na educação objetivando viabilizar a equiparação de oportunidades no acesso e permanência dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial. Este documento, divulgado no Brasil pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE e apresenta como princípio norteador que:

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificação organizacional, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (BRASIL, 1997).

Diante do exposto, vemos que a educação inclusiva demanda uma reorganização da escola de modo a envolver toda a comunidade escolar: professores, funcionários, gestores escolares e da educação e familiares e a comunidade que interage com a escola, ou seja, pessoas que direta ou indiretamente, contribuem para a educação dos estudantes.

Para Andrade e Silva (2017, p. 115) “o êxito da política de inclusão dos alunos com

deficiência no sistema regular de ensino depende, em primeiro lugar de mudanças na concepção que se tem de escola e de sua função social”. Neste modelo educacional, a atividade educativa concentra-se no reconhecimento da diversidade de formas de aprender e, portanto, utiliza-se das potencialidades dos educandos como fio norteador dos planejamentos e das práticas educativas (LOCATELLI; VÁRGULA, 2009).

É importante ressaltar que a proposta inclusiva, apesar de nortear os documentos que delineiam as práticas educacionais há mais de duas décadas no Brasil, pode ainda ser confundida com as práticas de integração. Para Mantoan (2015), a integração previa a inserção da pessoa com deficiência na escola, sem que esta necessitasse rever os seus pressupostos e a sua organização, ao passo que a inclusão, para mesma autora, compreende a reorganização escolar para atender a diversidade de formas de ser e de aprender.

Para tanto, é fundamental que o docente conheça as particularidades dessa proposta educacional na legislação e na literatura, como também as potencialidades do educando e as especificidades do fazer docente no contexto inclusivo.

### **3 LEGISLAÇÃO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Art. 58 (redação alterada pela lei nº 12.796, 4 de abril de 2013) delimita a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Com a aprovação desta legislação, a educação no Brasil passou a ser disposta em educação básica e superior. A educação básica, por sua vez, foi dividida em níveis, que são organizações horizontais, sendo elas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Já as modalidades, compreendem formas de organização da educação, compatíveis com a educação básica e/ou superior que visam atender situações de temporalidade ou culturais específicas, a saber: Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Profissional.

Nesse sentido, ao passo que as etapas educacionais não podem ser vivenciadas simultaneamente, as modalidades de ensino, devido à característica da transversalidade, relacionam-se à todas as etapas de ensino, bem como, podem ser associadas à outras modalidades educativas. A fim de efetivar esta prática, a LDB determina no Art. 59 que sejam realizadas ações para favorecer a implementação da educação especial.

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; [...] III - **professores com especialização** adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

A Resolução nº 02, de 2001 nos mostra a diferenciação entre a formação e as ações a serem desempenhadas por estes docentes. Os professores capacitados são aqueles que atuarão nas classes inclusivas com alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais – NEE e, para isso, precisam desenvolver valores e competências no decorrer da formação básica para o exercício da docência que os habilitem a: identificar as NEE dos alunos; adequar prática docente aos conteúdos e aos diferentes modos de aprendizagem; realizar avaliação formativa e desenvolver as atividades em parceria com o professor especializado. Ainda de acordo com a referida Resolução, no Art. 18, § 2º, este último, por sua vez, tem como função:

Identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

Para isso, este documento prevê que os docentes que realizam essas atividades devem comprovar formação específica na área da educação especial, seja a nível de graduação ou de pós-graduação.

Sobre a relação entre os saberes oriundos da teoria e a sua relação com a prática, Tavares e Carvalho (2010) ressaltam que há uma distância entre a legislação e a prática: há leis que garantem a inserção de recursos humanos e materiais, como também formação para o docente que atua em classes com surdos, no entanto, o que se percebe são familiares que tentam minimizar as dificuldades dos estudantes, com estratégias nem sempre eficazes e professores que não dispõem de condições para obter a formação necessária para atuar com esses alunos.

Almeida e Vitaliano (2012) ressaltam que estudantes que apresentam diferentes NEE podem ser contemplados nas práticas inclusivas, contudo, a efeito deste trabalho nos debruçaremos sobre as especificidades do estudante surdo, compreendido segundo nos apresenta o Decreto nº 5.626/2005, no Art. 2º, como a pessoa “[...] que por ter perda auditiva, compreende e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Destacamos que alunos com deficiência auditiva, mas que não se utilizam da Libras como língua de instrução não são contemplados nas discussões trazidas neste estudo.

Ressaltamos que, neste trabalho, refletiremos sobre a formação do professor capacitado, ou seja, aquele que atua diretamente com o docente na classe inclusiva, apresentando os desafios da sua formação de modo a atender aos alunos nas classes inclusivas.

#### **4 FORMAÇÃO DOCENTE**

Marques (2001, p. 145) explica que para ressignificar o ensino é necessário rever a formação docente de modo que esta ação venha a viabilizar a reorganização da prática educativa no ambiente escolar considerando a “organização das turmas planejamento, objetivo, conteúdo, métodos, recursos didático pedagógicos, relação professor-aluno e avaliação”. Nesse sentido, é relevante identificar os pressupostos e as práticas que medeiam a internalização de conhecimentos que visam auxiliar o professor no planejamento e na aplicação de atividades que visam trabalhar conhecimentos e habilidades na escola inclusiva. Duboc (2005, p. 2) diz que pensar a formação docente para a atuação em classes com surdos é relevante:

Pois é ele que vai viabilizar na sala de aula as condições adequadas para atender a todos os alunos em suas necessidades e peculiaridades e, mais do que isso, contribuir para o desenvolvimento a fim de que possam participar, efetivamente, de todas as instâncias do convívio social.

Diante disso, Tardif (2002) afirma a necessidade de repensar a articulação entre os saberes docentes e as realidades que perpassam a sua prática além de destacar que, nesta construção, saberes consolidados na academia e na sua vida cotidiana confluem-se na constituição do profissional professor.

Para o autor, estes saberes são temporais, heterogêneos, situados e singulares. São temporais, pois emergem das suas experiências pessoais e profissionais; são plurais e heterogêneos por serem fruto de reflexões e vivências ecléticas e sincréticas com conhecimentos e situações; são personalizados e situados em virtude de, na formação inicial ou continuada, serem construídos em situações de ensino formal e, portanto, com escopo definido; e, por fim, carregam as marcas individuais do docente, construídas ao longo da vida.

Em função desta pluralidade de saberes que contribuem para a construção do

profissional docente, Tardif (2002), apresenta 5 tipos de saberes. O primeiro é o saber pessoal adquirido nas relações com a família, na escola, entre outros ambientes sociais; o segundo é o saber relacionado às experiências escolares anteriores aos estudos para a docência; o terceiro é o saber que provém da formação para o exercício do magistério; o quarto é oriundo das reflexões e internalizações dos modos de interagir com o conhecimento.

Esses emergem da aplicação do programa e das propostas didáticas contidas nos livros e demais materiais didáticos disponibilizados/utilizados no seu trabalho; por fim, o quinto é o saber consolidado na efetivação da prática docente, nas relações e no aprendizado fruto da experiência na profissão, nas atividades realizadas sala de aula e nas relações partilhadas na escola.

Sobre estes diferentes modos de acesso aos conhecimentos necessários para a formação para o magistério, Santos e Cavalcante (2018, p. 64) asseveram que “a atividade docente é complexa e não depende apenas da formação inicial nem da prática para se consolidar, mas configuram-se em um processo dialético de construção e reconstrução de múltiplos saberes”. Em face dessa afirmação, é importante observar que estes saberes são oriundos de várias fontes, em diversas situações (tempos e espaços) e, por isso, consolidadas ou ressignificadas a partir de diferentes experiências, sendo elas formais ou informais, conscientes ou apropriadas mediante relações que nem sempre são associadas ao exercício docente.

Em face do exposto, discorreremos sobre a formação profissional utilizando-nos dos saberes docentes apresentados por Tardif (2002) e dialogando com autores que abordaram a formação de professores para ensino de surdos.

## **5 SABERES PESSOAIS DOS PROFESSORES**

No Brasil, apesar da educação das pessoas surdas ter iniciado sob a égide gestualista, que compreendia o ensino mediado pela Língua de Sinais, após o Congresso de Milão (evento que determinou a prevalência do oralismo na educação de surdos) as escolas que acolhiam surdos funcionavam sob uma abordagem clínico-terapêutica, que pressupunha a necessidade de reabilitar a fala no surdo (SLOMSKI, 2010).

Em virtude dessa percepção cunhada desde a antiguidade, a qual afirmava que a fala determinava a humanidade e que, em função disso, o surdo deveria aprender a oralidade, muitos mitos foram construídos socialmente sobre a Libras, o surdo e a surdez. Gesser (2009), no livro *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de*



sinais e da realidade surda aponta 12 concepções errôneas, tecidas socialmente, sobre a Libras; 10 sobre o surdo e 8 sobre a surdez.

Entre os mitos sobre a Libras podemos citar a associação desta língua à mímica, à ausência de gramática, à incapacidade de expressar conceitos abstratos entre outros que favorecem a disseminação da superioridade de práticas educativas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa.

Sobre o surdo, citamos os mitos: de que o intérprete da Libras influencia nas ações do surdo; da necessidade de aprendizado da fala para ampliar o potencial do aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita; de que o uso da Libras funciona como fator inibidor do desenvolvimento da produção escrita pelo surdo; de que a aquisição da Língua Portuguesa é imprescindível para a sobrevivência do surdo na sociedade ouvinte (grafocêntrica) ou mesmo de que a habilidade de compreensão da fala oral através da percepção da articulação dos lábios no momento da fala (a leitura labial) é inerente a todos os surdos.

Por fim, ainda para a autora, a respeito dos mitos sobre a surdez ressaltamos a associação da surdez a uma deficiência ou à um problema que interfere na vivência do surdo; no comprometimento do desenvolvimento cognitivo pela ausência da audição; na reabilitação da surdez através do uso do implante coclear ou do aparelho de amplificação sonora.

Esses e outros mitos apresentados por Gesser (2009) tratam-se de saberes do senso comum, cunhados na família, no ambiente escolar e em diferentes relações. Diante disso, podemos inferir que estes (pré)conceitos podem influenciar na atenção dada aos conteúdos formativos voltados para a educação desses estudantes, bem como na opção didática, na maneira de conceber e interagir com o estudante surdo.

Martins (2008) cita a pesquisadora surda Karin Strobel para ressaltar que os mitos oriundos da tradição de ensino da língua oral para o surdo suprimem as discussões sobre currículo e metodologia, essenciais para repensar o processo ensino-aprendizagem dos docentes. Assim, essas compreensões sobre a Libras, o surdo e a surdez são internalizados socialmente e direcionam o nosso olhar para as práticas apresentadas na literatura, influenciando nas nossas escolhas acadêmicas e pedagógicas para este estudante.

## 5.1 SABERES CONSTRUÍDOS DURANTE A FORMAÇÃO NÃO-ESPECIALIZADA DO PROFESSOR

O segundo saber, conforme destaca Tardif (2002) é cunhado nas relações com o estudo, mas na qualidade de observador e não de planejador e executor da atividade pedagógica. São conhecimentos internalizados na educação básica, nos cursos entre outros estudos não especializados, ou seja, que não são voltados para a formação docente especificamente.

Para Soares e Carvalho (2012), até a década de 1990, havia uma predominância de educação de pessoas com NEE em escolas especiais, funcionando, assim, na perspectiva segregacionista e, portanto, voltada para os processos de reabilitação do surdo. Somente em 1994 a Educação Especial foi objeto de políticas específicas abrindo-se para as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência. No processo de inclusão, algumas práticas integradoras sobressaíram sobre as práticas inclusivas e as percepções dos estudantes que, mais tarde tornaram-se professores de estudantes surdos foram internalizadas de maneira inconsciente, durante as observações e interações vivenciadas durante as atividades escolares.

Sabemos que a inserção social do surdo na escola regular é recente isso porque, por muito tempo, estes estudantes vivenciaram situações educativas segregacionistas, limitadas às experiências em escolas especiais. Estas escolas especializavam-se no atendimento dos estudantes com uma deficiência específica ou poderiam agrupar alunos com diferentes deficiências. Em virtude desta organização escolar, muitos estudantes ouvintes e professores tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de interagir com essas pessoas ou, quando tiveram a experiência, participaram de momentos limitados de interação.

Essa falta de contato, contribuiu para que os saberes do senso comum (os mitos) não fossem questionados, porque não puderam ser confrontados com as experiências vivenciadas com esses grupos sociais, contribuindo, dessa forma, para que fossem consolidados e influenciassem os saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Assim, Leite (2015) adverte que, a educação inclusiva e a sociedade inclusiva constroem-se simultaneamente, daí a necessidade de promover ações que ultrapassem os muros da escola e promovam a mudança de percepções errôneas sobre a pessoa surda, de modo a inseri-las e propiciá-las situações de interação e aprendizagem formais e informais.

## 5.2 SABERES CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Vários autores apresentam a relevância de repensar a formação do professor para o

trabalho na classe inclusiva com surdos tanto na perspectiva da formação básica quanto na continuada e, entre eles destacamos os estudos apontados nesta investigação.

Duboc (2005) ressalta a necessidade de repensar a formação do professor capacitado, de modo a inserir discussões sobre a prática docente, a fim de que este possa minimizar as barreiras encontradas pelos estudantes surdos na escola regular. Apesar do seu estudo ter sido desenvolvido mesmo antes da aprovação do decreto que regulamentou a Lei da Libras e, portanto, de ser apontada a inserção da Libras como componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, os resultados obtidos pela investigadora e os demais autores que compõem este trabalho são semelhantes.

Soares (2014) diz que a implantação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura configura-se em uma ação fundamental para a mudança de percepção e de ação para os novos educadores, entretanto, Lacerda (2006) apresenta algumas lacunas que precisam ser revistas na implementação desse componente curricular.

Em seus estudos, Lacerda (2006) relatou que as dificuldades encontradas para implementar uma prática educativa que favorecesse o aluno surdo são fruto do desconhecimento que os educadores dispõem sobre a surdez, como também da interação e definição dos papéis entre os diferentes atores da educação que interagem nas atividades educativas voltadas para esses indivíduos.

Na realidade investigada, a autora identificou que os professores apontam a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre a Libras e as especificidades relativas à educação dos surdos, que levem a um planejamento conjunto com o intérprete da Libras bem como a compreensão e a definição sobre o papel de cada educador no processo ensino-aprendizagem do estudante. Esse planejamento deve incluir desde a seleção do conteúdo, sua abordagem, como também a avaliação do aprendizado e do processo educativo.

Martins (2008) ao abordar as contribuições e os limites da inserção da disciplina de Libras diz que o componente curricular é relevante para a formação docente ao dar visibilidade à Língua de Sinais na formação inicial, contudo, a sua inserção pode gerar um sentimento de que esta oportunidade de discussão resolveria as questões relativas ao conhecimento da Libras e das adaptações didáticas necessárias para promover a educação dos surdos. Nesse sentido, a autora ressalta que há um: “[...] perigo de transformarmos a disciplina de Libras num manual de ensino rápido, que facilita e promove, por si, o acesso à inclusão – seríamos assim traídos pois de fato não é esse o intuito” (MARTINS, 2008, p. 203).

A investigadora ressalta ainda que é necessário que esta língua não se mantenha restrita aos ambientes formais de aprendizagem, mas que a visibilidade proporcionada por ela possa alcançar outros espaços sociais. Diante disso, os espaços formativos funcionam como divulgadores da Língua de Sinais.

Almeida e Vitaliano (2012) dizem que a formação docente deve favorecer a interação entre aluno surdo e docente (mesmo com a presença do intérprete da Libras), contudo, adverte que, devido a Libras ser uma língua complexa, torna-se inviável a concepção do seu aprendizado em poucas horas de ensino formal, até mesmo porque se trata de uma disciplina de formação de licenciados e não um curso de Libras.

Para as autoras, assim como para Monteiro et al. (2012), Nascimento e Martins (2014), esta disciplina deve favorecer o repensar das atitudes e práticas na classe inclusiva, de modo a possibilitar a minimização das barreiras atitudinais e de acesso ao conteúdo, por isso, tanto os conteúdos teóricos para a atuação docente, a comunicação em Libras, quanto aqueles relacionados ao ensino e a aprendizagem foram apontados como relevantes nestes estudos.

Lemos e Chaves (2012), na sua investigação, discutem as estratégias essenciais para a constituição do professor capacitado ao analisarem as ementas das disciplinas de Libras de diferentes regiões do Brasil. Suas pesquisas indicam que esta formação deve estar baseada em situações dialógicas nas quais a aquisição de Libras seja contextualizada, buscando maior aproximação entre a teoria e a prática. No entanto, o conhecimento da disciplina não deve estar voltado somente para a aquisição da Libras, mas às observações às instituições que atendam surdos.

Nesse sentido, Nascimento e Martins (2014) acrescentam a relevância da realização de estágios em instituições que atendam surdos, bem como o conhecimento da legislação que confere direitos aos surdos. Isso porque é relevante para o docente compreender as adaptações garantidas legalmente e que podem ser realizadas para contribuir com o aprendizado do estudante surdo.

Sobre os conteúdos abordados, Freitas e Silva (2018) dizem que a falta de orientações sobre quais conteúdos e práticas devem ser abordados levam a universidade a criar os seus próprios critérios de organização do currículo e faz com que estes sejam diferenciados. Contudo, para as autoras, o objetivo principal é possibilitar que o estudante reflita sobre a existência da diversidade humana presente em classe e busque estratégias que visem promover o aprendizado do aluno.

A respeito do tempo destinado às atividades, Lemos e Chaves (2012) relatam que a

carga horária da disciplina nas ementas das Instituições de Ensino Superior – IES analisadas variam 30 a 68 horas/aula sendo insuficientes para instrumentalizar o docente no trabalho com surdos. Freitas e Silva (2018), por meio de entrevistas aplicadas aos licenciandos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, destacou que os alunos obtiveram a mesma percepção no que concerne à escassez do tempo destinado à discussão dos conteúdos previstos para a disciplina.

Corroborando com os autores, Nascimento e Sofiato (2016) acreditam que a implantação de outras disciplinas que trabalham na formação docente para o trabalho com pessoas surdas e a renovação do acervo bibliográfico das universidades precisam ser pontos a serem repensados e revistos nas IES para que o licenciando tenha acesso a mais espaços de formação e reflexão sobre o tema.

Apesar da implementação dessa disciplina em várias universidades brasileiras, muitos docentes não tiveram a oportunidade de cursar o componente curricular, como afirma Leite (2015), ao analisar a formação de professores para a atuação em uma escola inclusiva do interior de Minas Gerais. Seu estudo revelou que os docentes que atuavam com surdos não cursaram a disciplina Libras na graduação e, em virtude da carga horária de trabalho, não dispõem de oportunidade para buscar conhecimentos na área por meio da formação continuada.

Diante disso, corroboramos com Louzada, Martins e Giroto (2017) ao destacarem a importância de ações que indiquem a relevância do reconhecimento da singularidade do surdo e da utilização desta língua na escola e em outras relações desenvolvidas com a comunidade.

### 5.3 SABERES PROVENIENTES DOS PROGRAMAS E DOS LIVROS DIDÁTICOS

Na atualidade, poucos são os livros didáticos que trazem interfaces com a Libras ou com estratégias voltadas para a educação de surdos. Dentre estes materiais, podemos citar a coleção Pitangá que apresentou uma versão com CD que traduzia o conteúdo para a Libras.

Sobre as orientações para o ensino de surdos, seja no que concerne a habilidades requeridas por série ou mesmo orientações sobre estratégias de ensino, não identificamos discussões sobre a temática no relato dos pesquisadores e dos participantes presentes na bibliografia ora apresentada.

Além disso, sabemos que a Lei da Libras nº 10.436/2002, no Art 4º, aponta para a inserção de especificações sobre o bilinguismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais –

PCN, mas que estas adaptações ainda não se fazem presentes no documento. Assim, não foram identificadas discussões que apontassem a construção de saberes nesta área.

#### 5.4 SABERES CONSOLIDADOS COM AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Monteiro et al. (2012) apontam a necessidade de desenvolver mais estudos que abordem a formação docente para a utilização de práticas bilíngues, tendo em vista que a investigação realizada por estes pesquisadores demonstra que os textos avaliados ainda mostram práticas educativas oralistas desenvolvidas na educação básica.

Nas pesquisas de Leite (2015), os docentes mesmo sem terem a oportunidade de cursar a disciplina de Libras, buscam estratégias para favorecer o aprendizado das alunas surdas. No referido estudo, a comunicação é apontada como a dificuldade recorrente, entretanto através das falas representativas presentes na investigação, vemos a tentativa de interação dos professores com as estudantes e as tentativas de realizar adaptações que atendam tanto às educandas surdas quanto aos ouvintes.

No estudo, os docentes demonstram que gostariam de ter mais tempo de aula para desenvolver atividades mais elaboradas que favorecessem o aprendizado dos alunos. Quanto aos recursos utilizados, vemos uma preocupação, na maioria dos docentes, em inserir recursos visuais e realizar modificações na avaliação que os permita identificar o conhecimento consolidado pelas estudantes surdas.

Apesar da presença da intérprete da LIBRAS, profissional que medeia a comunicação entre surdos e ouvintes, os educadores afirmam que precisam receber orientações de um professor especializado para nortear as práticas em sala, esclarecer sobre as especificidades do surdo e contribuir para a realização de um trabalho com maior qualidade. Entretanto, não foram identificadas partilhas de experiências exitosas entre os professores que pudessem ampliar o conhecimento oriundo das interlocuções entre eles. Apenas os conhecimentos da reflexão sobre as práticas individuais foram ressaltados, demonstrando a necessidade de interação entre esses educadores.

Diante dessas afirmações, Leite (2015) retoma a preocupação de Martins (2008) ao asseverar que a formação não deve ser pensada como um livro de receitas, mas a partir de uma prática situada e reflexiva, voltada para a resolução dos problemas que se apresentam.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para o acolhimento à diversidade humana configura-se em um desafio a ser enfrentado pelas instituições superiores. Isso porque esta formação não inicia no ingresso no ensino superior e sim nas interações que constituem o próprio ser humano. Neste processo, saberes das vivências e experiências anteriores direcionam olhares fazendo com que o licenciando esteja mais aberto à determinados conteúdos e experiências proporcionadas na universidade e na formação continuada.

É relevante destacar que, assim como a formação docente não inicia no ingresso na universidade, tampouco finda com a conclusão do curso de graduação, tendo em vista que o docente aprende a ensinar durante as atividades escolares. A partir da reflexão sobre os pontos de êxito e aqueles que precisam ser revistos nas atividades realizadas, da análise dos recursos necessários e das parcerias viáveis o docente realiza um processo de aperfeiçoamento de sua formação, a qual influenciará significativamente nas suas escolhas pedagógicas posteriores, modificando a sua forma de planejar e efetivar ações didático-pedagógicas nas suas classes.

No que se refere ao espaço destinado aos cursos voltados para a formação docente, faz-se necessário rever o objetivo de cada ação educativa, conscientizando os licenciados de que há diferenças entre um curso de Libras e uma disciplina voltada a instrumentalizar o docente para atuar em espaços inclusivos com surdos e que, apesar de diferentes, configuram-se em ações complementares e necessárias para a vivência na prática inclusiva.

Ante ao exposto, é preciso repensar a formação docente do professor capacitado a minimização das barreiras na interação entre os discentes; a valorização do estudante surdo, sua língua e as estratégias de aprendizagem. No entanto, faz-se necessário rever o tempo destinado aos componentes curriculares voltados para esta formação a fim de que possamos formar professores mais conscientes das adaptações necessárias para garantir os direitos à socialização e a aprendizagem dos alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; VITALIANO, Célia Regina. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. IX, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/ix-seminario-anped-sul-2012>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ANDRADE, Jocelma Gadelha; SILVA, José Amiraldo Alves da. Formação, saberes e práticas pedagógicas em educação inclusiva. In: BATISTA, Maria Thais de Oliveira; ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz; LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Desafios da Inclusão e diversidades na formação docente**: desdobramentos e potencialidades.

Fortaleza: Eduece/ Imprece, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**: princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE 1997.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DUBOC, Maria José de Oliveira. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Educação Especial**. nº 26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4407>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FREITAS, Maria do Socorro Araújo de; SILVA, Jacqueline Silva da. O ensino na disciplina de Libras: contribuições para a formação de professores no curso de pedagogia. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. nº 1, v. 8, p. 118 – 132, jan/jul, 2018. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/3039/2155>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GESSER, Audrei. **Libras? Que Língua é Essa?**: Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

LEITE, Letícia de Sousa. A formação de professores para a educação inclusiva dos alunos surdos: um estudo de caso. In: Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos, 3., 2015, Uberaba. **Anais...** Uberaba: UFU, 2015. Disponível em: <<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/58.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

LEMOS, Andrea Michiles; CHAVES, Ernando Pinheiro. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, XVI, 2012, **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/a](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/a)>



cervo/docs/2190c.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

LOCATELLI, Adriana Cristine Dias; VÁRGULA, Edilaine. **Fundamentos da Educação Especial: história**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues. **Práxis Educativa**. n. 3, v. 12, p. 864 – 886, set/dez, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9298>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Luciana Pacheco de. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2001.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM**. n.º. 28, v. 21, p. 191 – 206, 2008. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MONTEIRO, Suellen Santos et al. **Língua Brasileira de Sinais – Libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas**. 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/21694459/> >. Acesso em: 20 dez. 2018.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro.; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. A disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas: reflexões e desdobramentos. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. 6, 2014, **Anais 2014**. Disponível em:<<https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/a-disciplina-de-libras-nos-cursos-de-licenciaturas%3A-reflexoes-e-desdobramentos?lang=pt-br>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro.; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior e a formação de futuros educadores. **Educação Temática Digital**. Campinas, n.º 2, v. 18, abr/jun, p. 352 - 368, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639505>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SANTOS, Vania Batista; CAVALCANTE, Marlon Tardelly Morais. A formação profissional e os saberes docentes em perspectiva. In: **Práticas Pedagógicas e diversidade: múltiplos olhares**. SOUSA, Abraão Vitoriano de; ROBERTO, Sara Vitoriano de Sousa; BATISTA, Maria Thais de Oliveira. Fortaleza: Impreco, 2018.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2009.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. A implementação da disciplina de Libras no Ensino

Superior: Questões para investigação. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, ANPED, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/442-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/442-0.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. Inclusão escolar e formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. In: Encontro em Pesquisa e Educação em Alagoas, 5., 2010, **Anais**. Alagoas: UFAL, 2010. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO_ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

## **A COMPREENSÃO DE LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN: REFLEXÕES PARA O ENSINO**

Karina Corrêa Lelles<sup>14</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Os estudos da linguagem que hoje influenciam as concepções de língua e formam algumas bases do que pode ser ensinado sobre as línguas nos apresentam duas vertentes encontradas nos contextos de ensino: a formalista, que concebe a língua como estrutura e foca na gramática tradicional; e a funcionalista, que aborda a língua a partir do seu uso em uma comunidade (Castilho, 2010).

Na perspectiva funcionalista, há a gramática sistêmico funcional de Halliday (1985), por exemplo, que já é usada por pesquisadores e professores para se desenvolver alguns métodos de ensino de línguas. No caso do ensino do português, podemos ter acesso às gramáticas de base funcionalista, como à “Gramática do português brasileiro”, de Ataliba Castilho (2010), que ensinam as estruturas gramaticais a partir do uso.

Entretanto, percebo nas pesquisas do campo da linguística e suas ramificações, pouca exploração do caminho percorrido por importantes pensadores para que os estudos da linguagem hoje chegassem nas teorias que partem do funcionalismo. Assim, este artigo surge da necessidade de me aprofundar sobre esse caminho através do conceito de linguagem do filósofo Ludwig Wittgenstein que, na tradição filosófica, é visto como o percussor da virada pragmática, ou, mais especificamente, da visão da linguagem não só como estrutura, mas como algo que ganha significado dentro de um contexto de uso.

Iremos perceber ao longo deste artigo que as teorias atuais sobre a linguagem estão impregnadas pelas concepções Wittgensteinianas, que deram início ao desenvolvimento do olhar ao contexto, às relações sociais e à cultura na construção do significado das palavras, o que hoje é a base de muitas concepções linguísticas de áreas como a linguística, a psicologia, a sociologia, por exemplo. Para quem trabalha com ensino, as concepções de ensino que estruturam a concepção de língua que vai ser a base das metodologias e métodos, perceberá como Wittgenstein influencia as teorias que norteiam o seu conhecimento.

Neste artigo, que considero teórico-flexivo de base filosófica, tenho o objetivo de refletir sobre o conceito de linguagem desenvolvido por Wittgenstein e sua influência para a

---

<sup>14</sup> Doutora em Linguística – Universidade Federal da Paraíba

concepção moderna de linguagem que têm como base a práxis e o contexto de uso das palavras. Assim, também, pretendo refletir sobre as influências do pensamento Wittgensteiniano sobre as concepções de linguagem que influenciam o desenvolvimento de métodos e metodologias de ensino da língua.

## **2 A FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN**

Segundo NEF (1995), dois caminhos se abriram a partir da obra de Wittgenstein: uma filosofia da linguagem reformadora, fundada na paráfrase lógica, e uma outra, que seria a filosofia da linguagem descritiva ou ordinária, que como o próprio nome já diz, foca a linguagem em uso, que acontece no contexto de uma comunidade de falantes. Esta última apresenta uma importância maior para este trabalho, pois, a partir dela, abre-se um novo campo na filosofia da linguagem, a pragmática, assim como um campo para a reflexão filosófica, o da relação do sujeito locutor com a sua língua, que não pode simplesmente se definir em termos de domínio da língua.

Esses novos campos passaram a ser objetos de estudo de áreas tais como a linguística e a psicanálise lacaniana. Apesar de Wittgenstein ser o primeiro filósofo a olhar a linguagem a partir do uso dos falantes na vida ordinária, ele é pouco estudado na área da linguística, e conhecer seu pensamento pode nos ajudar a compreender melhor como as palavras ganham significado dentro de um determinado contexto. Pode-se dizer inclusive que a palavra “contexto”, tão usada na área da linguística, ganha um importante significado a partir do pensamento Wittgensteiniano.

Sendo assim, neste trabalho me proponho a abordar alguns tópicos da teoria de Wittgenstein que podem nos auxiliar a compreender a importância dos contextos linguísticos e extralinguísticos na construção do significado das palavras, assim como ressaltar a contribuição do filósofo para que o significado da palavra deixasse de ser visto apenas como uma mera associação entre objeto e signo, ou simplesmente como algo doado por atos mentais, como acreditavam os pensadores tradicionais como Russel.

A tradição filosófica estruturalista da qual parte Wittgenstein apontava um problema que se relacionava com a referência, isto é, como certas expressões ou frases se relacionam com objetos ou entidades no/do mundo a ser nomeados e estados de coisas a serem designados. Entretanto, Wittgenstein percebe em determinado momento que o problema da referência não era central quando ele chega à conclusão de que as referências e conceitos são criados a partir do uso da língua numa comunidade de falantes.

Essa mudança constitui um marco no pensamento de Wittgenstein, na tradição filosófica e, conseqüentemente, no curso de todas as áreas que possuem a linguagem como objeto de estudo. Este momento é chamado por alguns teóricos como virada Wittgensteiniana e/ou até mesmo como virada pragmática da linguagem (Chauviré, 1989).

Primeiramente, seria necessário compreendermos o que é a pragmática dentro desse contexto apontado acima, pois devemos distinguir a pragmática que seria um segmento dos estudos da linguagem, da pragmática que seria apenas um campo de estudo privilegiado por algumas teorias. De acordo com Marcondes (2000, p. 40), a pragmática seria definida como o estudo da linguagem em relação aos seus falantes, ou usuários e, mais recentemente, o termo pragmática passou a englobar todos os estudos da linguagem relacionados a seu uso na comunicação.

Uma outra concepção de pragmática se desenvolveu com base em correntes na filosofia da linguagem e na linguística que valorizam a linguagem comum e o uso concreto da linguagem como a principal instância de investigação da linguagem, tratando a semântica e a sintaxe apenas como construções teóricas. A filosofia da linguagem ordinária de Gilbert Ryle, a teoria dos atos de fala de Austin a concepção de jogos de linguagem de Wittgenstein, e mesmo a semiótica de Umberto Eco, dentre outras, podem ser incluídas nessa vertente, de acordo com Marcondes (2000).

Trata-se basicamente de uma visão filosófica segundo a qual o estudo da linguagem deve ser realizado em uma perspectiva pragmática, ou seja, enquanto prática social concreta, examinando, portanto, a constituição do significado linguístico a partir da interação entre falante e ouvinte, do contexto de uso, dos elementos sócio-culturais pressupostos pelo uso, e dos objetivos, efeitos e conseqüências desses usos entre falante e ouvinte, do contexto de uso, dos elementos sócio- culturais pressupostos pelo uso, e dos objetivos, efeitos e conseqüências desses usos. A pragmática não seria assim apenas um segmento dos estudos da linguagem, mas o seu campo privilegiado.

Devemos considerar, segundo Danilo Marcondes, que a teoria de Wittgenstein, assim como a de outros autores citados por ele, tem a pragmática como campo privilegiado. Ou seja, em Wittgenstein, o estudo da linguagem parte de uma perspectiva pragmática, na qual a prática social exerce uma função fundamental no processo de significação e compreensão das palavras. Mas ao mesmo tempo, devemos considerar que a teoria wittgensteiniana apresentou uma grande inovação para as diversas áreas que tem a linguagem como objeto de pesquisa e, desta forma, contribuiu para o surgimento do segmento chamado pragmática.

Como segundo passo, devemos compreender a concepção Wittgensteiniana da

linguagem, que será apresentada agora. A filosofia de Wittgenstein foi dividida em duas fases, como já apontamos anteriormente, como a virada Wittgensteiniana. Para o Wittgenstein da primeira fase, o sentido de uma proposição deveria ser univocamente determinado, uma vez que no mundo, assim como este é, nada pode ser vago e indeterminado.

Nas proposições elementares que descrevem os estados de coisas mais simples, não deveria haver qualquer ambiguidade ou indeterminação de sentido, e, pois, qualquer possibilidade de mau entendimento. Este pensamento se relaciona com o contexto de representação das coisas do mundo. Devemos considerar que a palavra é uma representação da realidade, ou seja, está no lugar de uma coisa do mundo.

Quando um sujeito fala a palavra “mesa”, por exemplo, esta palavra é a representação do objeto mesa, já que o objeto por si só não está sendo apresentado ali. Os ouvintes deste sujeito compreendem a palavra “mesa” porque eles já aprenderam no contexto da sua cultura o significado do objeto mesa. Porém, Wittgenstein percebeu o erro de idealizar uma linguagem perfeita, surgida com base especular, no lugar de observar o real funcionamento da linguagem e descrevê-lo. A partir daí, o filósofo revoluciona o campo dos estudos da linguagem com um enfoque eminentemente pragmático, ou seja, focado no contexto de uso.

De acordo com Araújo (2004, p. 99), a noção de jogos de linguagem, tema que será focado mais à frente, “abala inteiramente o paradigma estrutural, bem como seu próprio paradigma lógico, calcado nas proposições, no qual ele assentara as bases do seu pensamento”. Observando-se o modo real do funcionamento da linguagem, parece impossível conceber uma linguagem ideal com conceito de exatidão, já que dentro dos diversos discursos nos é claro que as palavras estão sempre carregadas de sentidos e intenções que serão possivelmente definidos se levarmos em consideração o contexto no qual estas palavras aparecem inseridas.

Argumentando a respeito do reconhecimento de Wittgenstein em relação ao seu erro, Stegmüller (1977) afirma que não podemos encarar o conceito de exatidão desvinculado das relações interpessoais em que são usadas palavras e sentenças. Em uma determinada situação, uma expressão pode ter um significado suficientemente nítido; caso ainda existam dúvidas com respeito ao significado, elas poderão ser afastadas mediante explicações adicionais. Mas normalmente, com essas explicações consegue-se afastar apenas determinados mal-entendidos que surgem na situação concreta; de modo algum, porém, conseguimos afastar todos os mal-entendidos e todas as dúvidas concebíveis. Contudo, isto é o que deveria ser exigido para que pudessemos falar de um sentido absolutamente preciso. Sempre serão concebíveis inúmeras situações com as quais não contamos e para as quais não está fixado se e como uma expressão conhecida deve ser empregada.

Ao observarmos diversos discursos, percebemos que o uso de certos recursos linguísticos como ambiguidade, ironia e metáfora só são possíveis porque a nossa linguagem possui regras que permitem o uso de um signo em situações diversas e até mesmo não habituais. Aliás, estes recursos se tornam muitas vezes indispensáveis quando pensamos em determinados discursos como propagandas, charges, crônicas, dentre muitos outros. Portanto, uma linguagem ideal, onde não houvesse qualquer ambiguidade, indeterminação de sentido e possibilidade de mau entendimento, como queriam os filósofos tradicionais, tiraria toda a possibilidade que temos de utilizar a língua como um jogo.

Para se compreender a teoria de Wittgenstein, também se torna necessário compreender uma outra crítica dele à filosofia tradicional. Segundo a concepção tradicional, o significado da palavra tinha a função de designar o nome de algo. De acordo com Wittgenstein, vemos o significado da palavra como nome de algo, pode nos causar grandes tormentos.

Para Wittgenstein, quando Sócrates fazia perguntas tais como: -que é verdade?, -que é o tempo?, -que é probabilidade?, ele estava cometendo um erro, pois ao retirar expressões abstratas do contexto em que elas surgem para contemplá-las isoladamente, buscando sua essência, impossibilita que se chegue ao seu conceito. Para Wittgenstein, o contexto é fundamental para se determinar o significado de uma palavra, e o ensino do significado é sempre um ensino relativo ao uso de algo. De acordo com Wittgenstein (1975), um signo isolado é algo morto que só ganha vida no uso. A seguinte analogia usada nos deixa claro o conceito Wittgensteiniano de uso:

(...) um mesmo quadro e, analogamente, um e mesmo radical de frase podem ser usados de maneiras diversas. Dependendo de como o quadro é empregado (para a descrição de um fato histórico, para fornecer instruções sobre a maneira como alguém deve não comportar-se numa determinada situação) ele adquire para o observador, um específico significado. E analogamente, o radical de frase recebe um dado sentido, dependendo de se vem usado de modo assertivo no modo interrogativo, no modo imperativo, etc (Wittgenstein *apud* Stegmüller, 1977, p. 440).

Deve-se considerar que este conceito de uso está inserido no conceito de jogos de linguagem, pois o uso de uma palavra, e conseqüentemente seu significado, sempre estarão inseridos nestes jogos. Segundo Wittgenstein, cada expressão linguística (asseveração, pergunta, comando, etc.) acha-se sempre inserida num contexto mais ou menos abrangente de ações linguísticas ou extralinguísticas. São principalmente essas atividades que Wittgenstein tem em vista quando utiliza a expressão jogos de linguagem.

De acordo com o filósofo (1975), um jogo de linguagem consta nas situações normais, de uma seqüência de manifestações linguísticas, a que se associa, ainda, uma determinada

situação externa, e a que se juntam na maioria das vezes outras ações. Fazer relato de uma vivência, narrar um conto de fadas, ler um livro, deduzir teoremas, contar anedotas, dar ordens e instruções, descrever um quarto etc., seriam exemplos de atividades que Wittgenstein considera como jogos de linguagem.

Como foi dito anteriormente, para Wittgenstein devemos considerar o uso de um signo linguístico dentro de um jogo de linguagem, e não isoladamente, e as regras para o uso são as regras que governam o jogo de linguagem.

Para todas as atividades discursivas, e para o limite dos atos de fala, vigoram determinadas regras que os participantes de um tal jogo acolhem (situações normais). Os jogos de linguagem são formas de vida, práxis entre outras práxis, em que importam o papel do signo e não sua significação última.

Eles só fixam conceitos ou ideias se isso for necessário para a compreensão e para o uso adequado. Saber do significado envolve saber a que objeto alguém se refere uma dada ocasião de uso, se é gíria ou não, se é um segmento incompleto de uma fala, se a prosódia importa ou não etc. Saber disso é simplesmente saber como usar, e para Wittgenstein, quem sabe usar, geralmente sabe o significado.

De acordo com Araújo (2004, p. 232),

o discurso é uma prática em meio a outras tantas práticas, formado com regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definem para uma dada época e para uma dada área social, econômica, geográfica, ou linguística, as condições do exercício da função enunciativa.

E daí surge a necessidade da pragmática. Todo discurso é uma construção social e não individual, que só pode ser analisado considerando seu contexto social. Para Wittgenstein, o contexto social também é essencial, pois é o uso das palavras, dentro deste contexto, que determinaria o que há para ser compreendido dentro de um discurso.

Bakhtin (*apud* Mussalin, 2001), considera que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e que o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro. E assim como Wittgenstein, Bakhtin critica a concepção de língua enquanto estrutura, pelo fato de, ao ser tomada como alheia aos processos sociais, não ser articulável com uma prática social concreta, com a história e tampouco com o sujeito.

Ao relevar a prática social e cultural, Wittgenstein compara a compreensão do signo linguístico à compreensão de uma frase musical: compreender uma frase musical não pode deixar de envolver os conceitos de jogo de linguagem, de cultura, de vida. De fato, compreender uma frase musical não implica somente em compreender a música em geral (“nossa música”),



isto é, o domínio de certas técnicas; exige-se a solução de Wittgenstein é de um contextualismo extremo,- o domínio de outras técnicas próprias da nossa cultura , a capacidade de falar da música- de maneira culta, senão especializada- em relação a outras formas de arte, poesia, teatro etc., de produzir um discurso relativamente elaborado, envolvendo conhecimentos de outros setores da cultura.

Se para compreender (a fundo) uma simples frase musical devemos (em última análise) mobilizar toda cultura é porque a frase está enraizada em nossa linguagem, inserida em nosso mundo de ideias e de sentimentos. O que há para compreender na frase é determinado pela cultura. (Wittgenstein *apud* Chauviré, 1989, p. 119-120).

A teoria de Wittgenstein de que os signos podem assumir diversos significados de acordo com o contexto, é uma boa base para compreendermos como os discursos são verdadeiros jogos jogados com signos. E nestes jogos, o indivíduo tem a liberdade de significar e ressignificar as palavras de acordo com as suas intenções, experiências e representações, respeitando sempre as regras que regem esse grande jogo que é a linguagem.

O contexto social e cultural estará sempre exercendo uma importante função para determinar o significado e o processo de compreensão das palavras dentro do contexto nos quais elas surgem. As reflexões de Wittgenstein representam uma grande contribuição ao que hoje se sabe sobre linguagem, e sua teoria está enraizada em diversos ramos dos estudos linguísticos. Segundo Araújo (2004), há algumas décadas, tanto os linguistas como os filósofos, têm se debruçado sobre as questões abertas pela via Wittgensteiniana dos jogos de linguagem.

## 2.1 WITTGENSTEIN E POSSÍVEIS REFLEXÕES PARA O ENSINO

Como foi possível observar ao longo deste trabalho, as reflexões empreendidas por Wittgenstein nos revela como os contextos linguísticos e extralinguísticos são importantes para se determinar o significado de uma palavra. Sua concepção que para nós pesquisadores contemporâneos parece algo familiar e foi um grande desafio para os estudiosos da época, especialmente para a filosofia tradicional que via o significado da palavra como algo previamente fixado e determinado, concepção que também por muito tempo foi compartilhada pela linguística.

A importância de se conhecer a concepção wittgensteiniana deve-se ao fato de que Wittgenstein foi um dos primeiros pensadores a considerar a práxis linguística como algo determinante para compreendermos como ocorre o processo de significação e compreensão das palavras. E desta forma, sua teoria, conseqüentemente, influenciou tanto outros estudos com

enfoques pragmáticos, como a pragmática vista como um segmento dos estudos da linguagem.

Se hoje temos a opção de ensinar a língua a partir de um enfoque funcional da linguagem, devemos isso aos pensamentos de Wittgenstein. As aulas de língua portuguesa no ensino fundamental no Brasil incluem, por determinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma enorme variedade de gêneros textuais, contextos de falas e usos, considerando também as variedades linguísticas regionais. A própria BNCC afirma que “a linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento.” (1997, p.22).

Esse é um grande avanço para o campo do ensino de línguas que por vezes ainda encontram resistência da tradição que acredita que a gramática tradicional é a única capaz de determinar o que é “correto” com relação à língua portuguesa. Na BNCC há a afirmação de que:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (1997, p.25).

Hoje professores podem ensinar alunos a criar referências do que é correto ou não de acordo com o contexto em que aquela fala é dita. A referência não está apenas na gramática tradicional. Podem reconhecer com seus alunos diferentes graus de persuasão de discursos políticos, publicitários, dentre outros. Podem falar sobre preconceito linguístico. Podem ajudar seus alunos a serem cidadãos mais conscientes que sabem ir além dos significados superficiais das falas de líderes políticos e religiosos.

A BNCC afirma que: “Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais” (1997, p.25).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi possível observar na BNCC de 1997 que há uma concepção de língua que viabiliza as metodologias que devem ser usadas nas aulas de língua portuguesa no ensino

fundamental que contempla a língua à partir do seu uso. O Brasil se mostra pronto para as tendências de se estudar a língua nos contextos de ensino à partir do seu contexto social, enquanto inclui os gêneros textuais, discursos e os diferentes modos de falar da sociedade que representam diferentes regiões.

O objetivo deste artigo era o refletir as influências da filosofia da linguagem e do pensamento Wittgensteiniano na concepção de linguagem da linguística e suas ramificações e, conseqüentemente, dentro do contexto de ensino de línguas, já que as concepções de linguagem influenciam diretamente no desenvolvimento de métodos e metodologias de ensino. Isso é possível porque tivemos a virada Wittgensteiniana da linguagem. Wittgenstein é pouco citado em trabalhos científicos da linguística e suas ramificações, e, assim, surgiu em mim o desejo de falar da sua filosofia que foi tão importante para chegarmos à compreensão de linguagem que temos hoje. Acredito que conhecer Wittgenstein é importante para todos aqueles que queiram compreender concepções de linguagem.

Além disso, conhecer o pensamento de Wittgenstein e suas contribuições para os estudos da linguagem nos leva a compreender a origem das concepções que influenciam métodos e metodologias de ensino de línguas na atualidade, principalmente quando relacionamos a estrutura da língua aos sentidos construídos por uma comunidade de falantes e seus contextos de uso.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso**: Introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.
- CASTILHO, Ataliba T. de. 2010. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São. Paulo: Editora Contexto
- CHAUVIRÉ. C. **Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- MARCONDES, D. **Desfazendo mitos sobre a pragmática**. Alceu, v.1, n.1, p. 38- 46, 2000.
- MUSSOLIM, F. e BENTES, A.C. **Introdução à Lingüística II- Domínios e Fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. NEF, F. A Linguagem: uma abordagem filosófica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- STEGMÜLLER, W. **A filosofia contemporânea**. Vol. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

WITTGENSTEIN, L. **The blue and the Brown books**. Oxford: Basil Blackwell, 1969.

## **NOVOS HORIZONTES PARA O AGIR DOCENTE VIA AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA**

Manoel Alves Tavares de Melo<sup>15</sup>; Wilder Kleber Fernandes de Santana<sup>16</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

O tema central de nosso trabalho circunscreve uma discussão sobre o agir docente em instituições educacionais públicas na Paraíba e se, enquanto sujeitos críticos, os professores estão materializando o que é apresentado nos cursos de formação inicial e de formação continuada, para enfrentar o desafio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula. Em outras palavras, nos interrogamos sobre até que ponto os professores põem em prática os conteúdos ministrados por formadores/capacitadores regionais e locais para uso das TICs.

Nos últimos dez anos houve intensificação na produção e circulação de materiais teóricos, sobretudo midiáticos, acerca das metodologias do professor de escola pública no processo de ensino aprendizagem dos alunos, em sua correlação com as TICs. A estes também recorreremos.

A partir do instante em que o professor sabe manejar aparelhos tecnológicos e utilizá-los, ele transforma suas aulas em eventos mais dinâmicas e motivadores, de tal forma que se tornam perceptíveis os efeitos benéficos no aprender. Sabemos que, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente após a virada para o século XXI, houve uma revolução no que diz respeito à nossa relação com a informação. Antes, preocupação era como *ter acesso* às informações. Todavia, nos tempos pós-modernos, a população vive rodeada de informações que estão sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação.

Dessa forma, a escola deixou de ser vista como a grande detentora do saber, uma vez que a informação e o conhecimento foram, em tese, democratizados e, hoje, podem ser encontrados em outros locais, além da escola, como igreja, instituições de moda, universidades. Atualmente, vivemos uma era de discursivizações em uma perspectiva de heterogeneidade, o

---

<sup>15</sup> Mestre em Linguística e Ensino (UFPB, 2017); Especialista em Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (IESP). Professor de Língua Inglesa na rede municipal de Santa Rita (PB), desenvolvendo pesquisas na área do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa mediado pelas tecnologias.

<sup>16</sup> Doutorando em Linguística (Proling - UFPB, 2018); Mestre em Linguística (Proling - UFPB, 2016); Mestre em Teologia (Faculdade Teológica Nacional, 2016); Mestrando em Arqueologia Bíblica (Faculdade Teológica Nacional, 2017); Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017)

que acaba criando ramificações em dispositivos midiáticos.

A relevância de nosso trabalho se dá por reenunciarmos estudos que propõem o professor enquanto agente de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, sendo este o sujeito facilitador do saber, nesse caso específico, através das novas tecnologias que precisam estar integradas ao meio de comunicação. Todavia, para que haja a integração das TICs ao processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário a prática do que é apresentado na formação dos professores.

Para a composição deste, faz-se imprescindível delinear que tanto o Ministério da Educação (MEC) quanto o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE) e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), desenvolveram projetos e equiparam laboratórios de informática nas escolas públicas do Brasil, além de terem oferecido formação para os professores, o que converge em ações educativas inovadoras. Refletindo sobre isso, nosso estudo também discute sobre *como* o professor está enfrentando esse novo desafio que surge na educação, haja vista que os alunos estão cansados de aulas extremamente tradicionais.

Em nosso caso específico, que é o estado da Paraíba, faz-se necessário perceber se o professor está agindo conforme as formações pelas quais passou, tanto a inicial quanto a continuada, para utilizar as novas TICs em sala de aula.

O nosso trabalho tem como suporte os estudos de Alonso (2008), Coscarelli (2010) e Ramos (2012), dentre outros. Em questões estruturais, o trabalho está dividido em dois capítulos: o primeiro falará sobre os conceitos de tecnologia e TIC, trazendo ainda a situação das escolas com relação às TIC nos últimos cinco anos; o segundo traz uma perspectiva de inovação para o agir docente. Por fim, teremos as considerações finais e referências.

## **2 TECNOLOGIA E TICs**

Diversas são as motivações para que grande parte dos professores ainda não seja preparada para lidar com aparelhos e dispositivos tecnológicos, desde a precariedade escolar pública brasileira até os desvios de verbas da educação. Portanto, o grande desafio que se tem pela frente é intensificar para os professores que eles podem inovar através do uso das novas TICs em sala de aula e, ao mesmo tempo, conduzir os alunos a compreenderem as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias disponíveis na escola. “Pretende-se, contudo, que elas possam catalisar transformações nos modos de ensinar e aprender, no modo de ser do professor” (ALONSO, 2008, p. 748).

Atualmente, o que se tem observado é que o contato da população paraibana, incluindo os alunos da educação básica, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vem aumentando e, cada vez mais, as pessoas de todas as camadas sociais passaram a ter um maior acesso a essas tecnologias. Antes, o que era um privilégio apenas para as pessoas mais abastadas, passa a ser também mais acessível à população de baixa renda.

Nesse contexto, na ótica de Masetto, é preciso “entrar em diálogo direto com os alunos, correr risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos resposta” (MASETTO, 2013, p.142).

De acordo com Ramos (2012, p. 2), a palavra tecnologia está relacionada aos conhecimentos que permitem produzir objetos, “modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Enfim, é um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, ofício ou indústria”. Com relação à terminologia TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), podemos dizer que esse conceito envolve não apenas a aquisição e o armazenamento, mas também o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como *softwares*, vídeos, celulares, *data show* e computadores, entre outros.

O termo TICs é um resultado da junção das tecnologias de informação, que eram conhecidas antes apenas como informática, e as tecnologias de comunicação, que são àquelas relativas às telecomunicações e mídia eletrônica.

Verificamos, assim, de acordo com os conceitos de Ramos (2012), que as TICs podem tornar-se instrumentos ativos do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua(s). Porém, para que isso aconteça, faz-se necessário que esse professor concretize as vozes permeadas em seus processos de formação, a fim de que possa usá-las de maneira eficiente, trazendo resultados desejados tanto por ele, professor, quanto pelos seus alunos, tornando o aprendizado dessa língua mais motivador e atrativo.

As TICs podem e devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, uma vez que os alunos, em sua grande maioria, nativos digitais, muitas vezes, já chegam à escola com o domínio dessas tecnologias e, para eles, o uso das tecnologias em sala de aula trará um maior significado quanto à aprendizagem, inclusive quanto ao ensino de língua(s).

Todavia, para que isso se torne possível nas escolas, torna-se mister a iniciativa do sujeito professor, que pode tornar-se singular em suas metodologias, praticando o que é explanado tanto na formação inicial quanto na formação continuada do professor, com relação ao uso das TICs.

## 2.1 A SITUAÇÃO DAS ESCOLAS COM RELAÇÃO ÀS TICs NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

Algumas escolas públicas foram equipadas pelo Governo com laboratórios de informática e salas de multimídia, contendo televisão, computadores, DVDs, equipamento de som, data show etc.

Vejamos os fragmentos de uma matéria jornalística divulgada em 2014, no portal da Cidadania<sup>17</sup>, cuja manchete foi: *Governo do Estado investe em tecnologias da informação e comunicação para a rede de ensino*<sup>18</sup>

A rede estadual de ensino, a exemplo das demais escolas públicas do país, apresenta avanços no uso das tecnologias de informação e comunicação, como também desafios a serem superados. Das 808 escolas públicas estaduais, existem laboratórios de informática implantados e em funcionamento em 534 delas, o equivalente a 66,1% do total das escolas. Com relação ao número de tablets distribuídos gratuitamente com alunos e professores até o momento já chega a 61.000 unidades. Os tablets são distribuídos apenas com os alunos do 1º ano do Ensino Médio. Para este ano está sendo planejada a aquisição da mesma quantidade de tablets para repassar a educadores e estudantes. Também serão adquiridos laboratórios de informática para as 274 escolas restantes ainda este ano. (PORTAL DA CIDADANIA, 2014, não paginado)

Podemos, com isso, perceber que há uma riqueza de materiais tecnológicos em grande parte das escolas, desde 2014. No entanto, o que temos visto é que esses laboratórios não estão sendo utilizados, uma vez que os professores não seguem as diretrizes explanadas nas formações. Isso ocorre porque um dos maiores problemas enfrentados é a metodologia ainda fraca, rudimentar e tradicional aplicada pelos profissionais os quais, por sua vez, não aprenderam a utilizar os equipamentos tecnológicos por falta de interesse, e até mesmo comodismo.

Com isso, temos presenciado uma arena polarizada: enquanto, de um lado, grande número de professores não tem interesse em aprender a utilizar as tecnologias, de outro, os alunos, nativos digitais, nascidos na era do avanço tecnológico, sabem manusear com perfeição, o computador, os celulares, tablets, com todos os recursos neles existentes. Não é raro observar um grande número de alunos totalmente desinteressados pela escola, uma vez que, apesar de terem tantos recursos tecnológicos com os quais convivem diariamente, alguns professores continuam dando as suas aulas utilizando apenas o giz e quadro. Dessa forma, alguns alunos tornam-se totalmente desmotivados e, até mesmo, chegam a abandonar a escola, porque não veem estímulo de crescimento e capacitação.

---

<sup>17</sup> Endereço eletrônico de referência: [www.paraiba.pb.gov.br](http://www.paraiba.pb.gov.br)

<sup>18</sup> Informação colhida do site <<http://paraiba.pb.gov.br/governo-do-estado-investe-em-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-para-a-rede-de-ensino/>>. Acesso em 13 de Jun. 2014.



Em boa parte dos preparos para os professores, é perceptível o devido planejamento para uma formação adequada, racional, para que o professor utilize os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, pois

Com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação – NTICS, os recursos na área de ensino se tornaram valiosos, principalmente do ponto de vista do trabalho do professor e do aluno, não só em sala de aula, mas como fonte de pesquisa. Ao planejar, o professor deverá levar em conta as reais condições dos alunos, os recursos disponíveis pelo aluno e na instituição de ensino, a fim de organizar situações didáticas em que possam utilizar as novas tecnologias, como: data show, transparências coloridas, hipertextos, bibliotecas virtuais, internet, e-mail, sites, teleconferências, vídeos, e outros recursos mais avançados, na medida em que o professor for se aperfeiçoando (LEAL, 2009, p. 03).

Quanto à formação dos professores, nos últimos anos, mais precisamente a partir da segunda metade dos anos 90, quando surgiram as TICs no Brasil, a expansão do uso da internet e de outras tecnologias cresceram assustadoramente no Brasil. É impossível negar, ou até mesmo ignorar, o fato de que os recursos tecnológicos oferecidos ao professor, através das TICs, podem facilitar, e muito, o processo ensino-aprendizagem. Conforme podemos observar mais uma vez, na mancheteportal cidadania da Paraíba de 2014<sup>19</sup>:

O projeto ‘Educador Digital’ já capacitou mais de 10 mil professores para a utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica em sala de aula. ‘Ao final da primeira etapa da capacitação, o professor recebe um netbook para praticar os aprendizados e utilizar como ferramenta pedagógica’, destaca a secretária Márcia Lucena, que considera o ‘Educador Digital’ um projeto revolucionário. O censo 2013 informa que a rede estadual de ensino tem 319.689 alunos. No ano passado, receberam tablets 52.072 alunos do 1º ano do ensino médio e outros foram entregues a 8.935 professores. Hoje a Secretaria da Educação dispõe de cerca de 1,5% de reserva técnica. (PORTAL DA CIDADANIA, 2014, não paginado)

O que estamos problematizando é: de que forma e até que ponto os professores estão tornando concreto o uso dos recursos tecnológicos? Tais aparelhos e dispositivos chegaram às escolas públicas e, após toda uma série de preparos, o professor não os utiliza, nem mesmo em atividades extra-classe. Com isso, surge um dilema: como utilizar esses recursos, já que os próprios docentes não se mobilizam para tal?

o problema da inovação escolar, mais que as questões sobre o uso das TICs, aponta para a incorporação de ideário que possa, ao mesmo tempo, recriar o cenário escolar, ensejando uma lógica que afirme o papel da escola nos processos de ensino/aprendizagem, corroborando práticas pedagógicas que poderão, ou não, ser afetadas pelas TICs (ALONSO, 2008, p. 752).

---

<sup>19</sup> Informações colhidas no endereço eletrônico: <<http://paraiba.pb.gov.br/governo-do-estado-investe-em-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-para-a-rede-de-ensino/>>. Acesso em 13 de Jun. 2014.

A escola está mais robustecida tecnologicamente, e é necessário que o professor transgrida a mentalidade tradicional, e que incorpore essa consciência do *inovare*, pois as novas gerações têm sido influenciadas por maneiras diferentes de, por exemplo, ler e escrever, incorporando linguagens de modos “do navegar na internet ao fazer escolar” (ALONSO, 2008, p. 750).

### **3 UMA PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO PARA O AGIR DOCENTE**

Todavia, precisamos deixar de procurar culpados pelo fracasso escolar, pois, geralmente, culpamos a escola e, mais precisamente, o professor como sendo o único culpado pelo insucesso escolar. De acordo com Alonso (2008, p. 758), “existe um sentimento geral de que a escola e, mais particularmente, os professores ‘falham’ no cumprimento de seu trabalho.” Em vez de buscarmos os responsáveis pelo fracasso escolar e criticarmos apenas os professores quanto ao desempenho de seu trabalho, devemos procurar soluções para o problema. Temos de ter a consciência de que o contexto profissional é muito diferente daquele em que a grande maioria dos professores se formou e atua (ALONSO, 2008).

Porém, além do cenário grotesco do tradicionalismo, há também a resistência, formada por professores que estão dispostos a aprender, que estão abertos ao novo, sem euforia, conscientes de seu papel como educadores em um contexto totalmente influenciado pelas novas tecnologias e o seu constante avanço. De acordo com Barreto et al (2006, p. 36),

Enquanto um grupo propõe a incorporação das TICs às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola visando à possibilidade de mudanças significativas, outro grupo põe em xeque essa possibilidade, argumentando que essas mudanças encontrariam obstáculos no sistema regular, representados por questões de ordem paradigmática e por resistências diversas [...] resistências às TICs não podem ser dissociadas do fato de que estas têm sido impostas como soluções verticais que não levam em consideração as condições, a complexidade, o cotidiano, a experiência, os saberes dos professores e alunos, a cultura da escola.

Assim, na medida em que as TICs são incorporadas às escolas, deve haver discussões, a nível de gestão, quanto à imprescindibilidade do agir docente via tecnologias, levando-se em consideração que os próprios alunos, com o ato tecnológico, demonstram aprendizados significativos no ambiente escolar. É preciso, dessa forma, evitar “que as inovações sejam encerradas em práticas antigas, em movimentos de modernização conservadora e de mistificação tecnológica” (BARRETO et. al, 2006, p. 35). Na realidade, o professor é parte fundamental nas mudanças que ocorrem no contexto escolar, pois

competente aos professores o ensino de matérias que devem dominar, e essa competência, por sua vez, remete à apropriação crítica dos diferentes meios disponíveis para tanto. Requer-se a apropriação crítica das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a instaurar as diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas [...] Compete ultrapassar o gesto mecânico de ligar os aparelhos nas tomadas; recusar analogias possíveis com a imagem do monitor [...] e redimensionar as práticas de ensino, inventando novos usos para as tecnologias disponíveis e, também, instrumentos e ferramentas alternativos para fazer frente à indisponibilidade das TICs. Entre as suas competências, não podem estar apenas novos formatos para os velhos conteúdos, mas novas formalizações (BARRETO, 2004, p. 780).

A escola e o professor precisam ter a consciência de que vivemos numa era tecnológica e que os seus alunos nasceram nessa era digital e essa tecnologia faz parte do seu dia a dia. Portanto, desprezar a incorporação das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem, pode tornar o papel do professor um tanto ineficaz.

Dessa forma, além de dominar o conteúdo de sua disciplina, o professor deve estar em constante busca pela mudança, sair de sua zona de conforto, incorporando as TICs às suas aulas, a tal ponto de que os conteúdos possam ser ministrados de uma maneira mais atrativa para o seu aluno. Isso não significa ter apenas que substituir o uso do quadro pelo *data show*, mas sim fazer com que os conteúdos de sua disciplina possam fazer sentido para o seu aluno.

O professor também deve estar consciente que ao utilizar as TICs em suas aulas alguns dos problemas que enfrenta no processo de ensino-aprendizagem não serão resolvidos. Ao contrário, através das TICs, o professor poderá encontrar o melhor caminho, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois

a presença das TICs tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassar os limites postos pelas 'velhas tecnologias', representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões sócio-econômico-políticas (BARRETO, 2004, p. 183).

É necessário, portanto, que o professor repense, constante, a sua metodologia no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo,

A escola não deve perder essa oportunidade de incorporar as novas tecnologias, sobretudo as digitais, em suas práticas educativas. Acredito que, neste momento, ela precisa de projetos e pesquisa que possam lhe oferecer apoio, auxiliando, assim, a reflexão sobre a melhor forma de usar essas tecnologias como recurso didático e sobre como a escola pode ajudar seus alunos a desenvolver competências e habilidades importantes para o letramento digital (COSCARELLI, 2010, p. 524).

A escola tem um papel de suprema importância na formação do letramento digital e crítico de seus alunos, e o professor é o agente de letramento que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, mostrando aos seus alunos que é possível, sim, modificar a si

mesmo, a ponto de transformar a realidade em que vivemos, porém

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1975, p. 51).

Sendo assim, essa conscientização da necessidade de mudança no contexto escolar, quanto à incorporação das TICs ao processo de ensino-aprendizagem, pelas partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, é o primeiro passo para que, realmente, as mudanças ocorram tanto no ambiente escolar quanto fora dela.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma vez que vivemos num mundo globalizado, onde as mudanças e inovações tecnológicas ocorrem a todo o momento, de forma muito rápida, os professores, precisam estar atualizados e atentos a toda e qualquer mudança que ocorre ao seu redor. Dessa forma, é necessário que haja uma integração das TICs ao processo de ensino-aprendizagem, pois elas já estão presentes em todos os setores da sociedade hodierna, por isso não podemos mais ignorar essa situação.

Portanto, faz-se necessário que haja uma reflexão por parte dos professores no que tange à incorporação das TIC ao processo de ensino-aprendizagem, pois, do mesmo modo como acontece em outras áreas do saber, “nada mais lógico que se comece a formar professores utilizando as TIC, de modo intensivo e sistemático: o professor que aprende com elas estará muito melhor preparado para ensinar por meio delas” (BELLONI, 2003, p. 289).

Assim, verificamos que, no caso específico da Paraíba, houve a preocupação não apenas em equipar as escolas com laboratórios de informática, mas também na capacitação dos professores estaduais quanto ao uso desses laboratórios e das TICs na sala de aula, em que foi entregue, inclusive, um tablet a cada professor, ao término da capacitação.

Urgem novos horizontes sobre o agir docente, a fim de se verificar se esses professores, que tiveram as devidas formações em sala de aula, estão dando continuidade a esse processo de formação, colocando em prática o conteúdo que foi abordado durante as suas formações, tanto a inicial quanto a continuada. Esperamos que esse trabalho seja apenas um dentre tantos outros que se propõem a problematizar o cenário educacional brasileiro, tendo em pauta o agir dos professores, pois estes constituem um elo no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. Educação Social, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200800300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200800300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 jun 2018.

BARRETO, Raquel Goulart et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, Abr. 2006.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 mai 2018.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educação Social. Campinas, v. 25, n. 89, Dez. 2004.

Disponível em/: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 jan 2018.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, Dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 de abril de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. B823p. **Programa Nacional de informática educativa/MEC/SEMTEC**.- Brasília: PRONINFE, 1994.

BRASIL. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Ministério da Educação. MEC/PROINFO. Pesquisa em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 06 de julho de 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (p. 513 – 526).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

**Governo do Estado investe em tecnologias da informação e comunicação para a rede de ensino**. sexta-feira, 13 de junho de 2014 - 18:04 - Fotos: Secom-PB  
Pesquisa em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-do-estado-investe-em-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-para-a-rede-de-ensino/>. Acesso em: 06 de julho de 2018.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 37/3. 2009. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em 29 jan. 2018.  
Palavras e seus múltiplos sentidos: Formação Docente e Currículo

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, p. 141–171, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista IberoAmericana de Educação**, Madri, n. 024, set.- dez. 2000. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002404.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2018.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**. Edição n. 2, vol. 1, jul-dez. 2012.

Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2018.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Seminário internacional novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**, 2., 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: PUC, 1998. p.173-191.

## **LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE DIVERSIDADE NAS CONDIÇÕES ESPECIAIS DA “LÍNGUA LITERÁRIA” EM FACE DA LÍNGUA VULGAR (NATURAL): À LUZ DA FORMULAÇÃO LINGUÍSTICA DO FUNCIONALISMO**

Marluzia Malta de Araújo<sup>20</sup>; Terezinha de Jesus Gomes do Nascimento<sup>21</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Os saberes da área da Linguística inserem-se no grande ramo dos conhecimentos representados pelas Ciências Humanas, Letras e Artes, onde também se fazem representar a Pedagogia, a Economia, o Direito, a Comunicação Social e até mesmo os estudos da Sociologia e da Política.

Assim, a apresentação deste artigo científico se destina a investigar os fenômenos da variação linguística em torno da existência das condições especiais a que está submetida, contemporaneamente, a “língua literária” (conceituada aqui em amplo espectro) tomando-se por base a corrente do funcionalismo que concebe a linguagem como um instrumento de interação social, portanto de estabelecimento da diversidade.

Assim, como questão norteadora do presente artigo, estabelece-se pontoprincipal de nosso estudo, quando a linguagem passa a ser analisada como concebem os funcionalistas, ou seja, como um instrumento sim de interação social, confirmando-se a relação entre linguagem e sociedade e convalidando a assertiva de que “por ‘língua literária’ entendemos não somente a língua da literatura como também, em sentido mais geral, toda espécie de língua culta, oficial ou não, ao serviço da comunidade inteira”. (BALLY & SECHEHAYE, 2006, p. 226). Deste modo, a pesquisa assim se constitui:

Em que o entendimento da corrente funcionalista linguística concebe a linguagem como um instrumento de interação social, portanto de estabelecimento da diversidade, em face da existência das condições especiais inerentes, e, ademais, dinamizadas sobre ênfases contemporâneas a que está submetida a língua literária e portanto também a sua influência sobre a língua natural?

Para cumprir adequadamente as responsabilidades do objetivo precípua, tornam-se exigíveis tarefas peculiares, aqui firmadas, portanto, como objetivos específicos, a saber: estudar a variação linguística sob as perspectivas sincrônica e diacrônica; analisar as distinções

---

<sup>20</sup> Doutoranda em Educação - Universidad Internacional Tres Fronteras.

<sup>21</sup> Mestra em Linguística – Universidade Federal da Paraíba

entre língua natural (língua vulgar) e língua literária; realizar a revisão teórica dos marcos preocupados com a demonstração da relação entre linguagem, diversidade e sociedade; selecionar autores que tenham contribuído, através de diversas abordagens teóricas, na avaliação de aspectos fonético-fonológicos, metodológicos, sintático-semânticos, discursivos e diacrônicos que distinguem, afinal, a língua literária da língua vulgar; caracterizar e interpretar as variáveis determinantes dos mecanismos de variação como de mudança linguística, através do exame de situações, contextos e também seletivo, de originais literários; correlacionar o ideário dos principais marcos da teoria e da análise para, deste modo, averiguar sobre que possíveis nuances as mudanças na língua literária vem como que: apressando a destruição da unidade linguística; imobilizando mais e mais, portanto de forma crescente e inexorável, a língua natural; confirmando ou não as variáveis do fenômeno lingüístico da influência destrutiva da língua literária sobre a língua natural, reiterando o pensamento dos funcionalistas sobre os vínculos entre linguagem e alterações sociais, sem, porém, necessariamente ratificar o ideário dos primeiros marcos da teoria e Análise Linguística (que reconheciam desde mais de um século atrás.que todas as partes da língua estão submetidas a mudanças e que a língua literária se superpõe à língua natural, fixando-se o seu ideário, portanto já numa época em que a língua natural não teria seu próprio ritmo de imobilidade linguística tão influenciado como ocorre contemporaneamente pela atenção concedida à língua literária).

Neste contexto introdutório, torna-se oportuno referir que a hipótese primária pode ser explanada a partir do ideário de Bally 3 Schehaye (2006, p. 163) “o rio da língua corre sem interrupção. (...) essa evolução ininterrupta é-nos amiúde encoberta pela atenção concedida à língua literária, que se superpõe à língua vulgar e está submetida a outras condições de existência” e, mais adiante, firmando os mesmos marcos que “a unidade linguística pode ser destruída quando um idioma natural sofre a influência de uma língua literária, Isso se produz infalivelmente todas as vezes que um povo alcança certo grau de civilização” (BALLY e SECHEHAYE, 2006, p. 226).

## **2 UNIDADE LINGÜÍSTICA**

Eis, assim consolidada propriamente, portanto a Hipótese Primária: a investigação da linguagem relacionada a fatores sociais, ao ser respaldada pelo ideário da corrente linguística funcionalista, compreenderia a relevância do exame da influência da língua literária sobre a língua natural, confirmando-se assim amplamente a linguagem como instrumento de diversidade.



Importante: não há equívoco algum no que se afirma no parágrafo anterior aliás, esta é exatamente a tônica, o núcleo central do presente artigo, ou seja: cada vez mais a língua natural vai sendo sufocada, passando a ter que assimilar todas as predominâncias linguísticas, por sua vez reflexo das pressões da diversidade cultural, da língua erudita ou literária.

Como a Ciência Linguística foi formulada originalmente em cima de bases teóricas já muito remotas, em época onde os padrões da variação cultural eram muito menos dinâmicos, a influência da língua natural possuía realmente grande impacto, porém cada vez mais esta conceituação vem sendo debatida justamente pelos aspectos adversativos, nem sempre facilmente compreendidos diante da própria complexidade da teoria linguística, muito hermética, ainda lastreada em ideários dos seus primeiros e ilustres formuladores.

Por sua vez, é exigível considerar a decorrência desta hipótese nuclear, gerando-se hipóteses secundárias, que aqui são listadas:

A unidade linguística pode ser destruída quando um idioma natural sofre a influência de uma língua literária, em face da existência de condições especiais da língua literária; Esta quebra da unidade linguística, porém, que segundo os principais marcos da Teoria e Análise Linguística enxergam a língua literária encobrendo a evolução ininterrupta de todas as formas e manifestações de língua (e, portanto, também a mobilidade linguística), com o contexto e a inexorabilidade da sociedade contemporânea da informação, a variação de rapidez e de intensidade da influência da língua literária toma proporções cada vez mais dilapidastes do idioma natural (este é o conceito primordial aqui sob exame central).

Com efeito, mesmo considerando que a imobilidade linguística absoluta não existe, e que, portanto, todas as partes da língua estão submetidas à mudança, à sociedade contemporânea corresponde uma evolução muito acentuada a ser considerada, enfraquecendo-se profundamente a mobilidade linguística – como que, portanto, assoreando-se o rio da língua natural que até bem pouco tempo tinha curso caudaloso e com as permanentes influências da língua literária (em amplo espectro) vem sendo tomado de assalto pelo afluente este sim cada vez mais volumoso da língua literária.

A fenomenologia da evolução ininterrupta da unidade linguística, estudada enfaticamente pelo exame da Linguística diacrônica e, portanto, firmada pela corrente funcionalista, como universo demonstrativo dos vínculos entre linguagem, sociedade e padrões de diversidade, tem sido confirmada pela crescente superposição da língua literária (em todas as suas sub esferas) sobre a língua natural, confirmando-se que o rio da língua corre mesmo sem interrupções, porém na contemporaneidade muito marcada pela sociedade da informação sob a força dos novos afluentes lingüísticos, imbricados aos modelos e avanços tecnológicos hodiernos

e aos novos padrões comportamentais.

### **3 ÂMBITO MIDIÁTICO**

A justificativa se desdobra em face do envolvimento da articulista/pesquisadora (“justificativa pessoal”) e da relevância do assunto selecionado (“justificativa temática”): a autoria do artigo procurou a pós-graduação em Linguística em face da busca de aprimoramentos que pudessem ser aproveitados junto às clientelas educacionais, já que a autoria é profissional da educação há mais de uma década e, como tal, preocupa-se em examinar os fenômenos da dinâmica própria da Ciência Linguística. .

Neste contexto de justo envolvimento com o tema, muitas variáveis em sala de aula o fenômenos da variação linguística nos levam a querer buscar compreender aspectos comportamentais dos seus discentes que poderiam ser explicados pelos saberes linguísticos que valem para o exame dos fenômenos educacionais.

Neste sentido, em caráter meramente ilustrativo, que bastaria lembrar que expressões vulgares (naturais) como “mainha” e “painho” (dentre muitas outras); até bem pouco tempo praticadas livremente pelas clientelas infanto-juvenis (predominantemente infantis e ainda mais naturalmente dos infantes em idade pré- escolar) como que de repente não só caíram em absoluto desuso com passaram a ser criticadas, rechaçadas, desestimuladas, por um universo de fenômenos que talvez possam começar a ser explicados, por exemplo, porque quase todos os materiais didáticos são importados da região sul do Brasil – onde se aplica pai, mãe, papai, mamãe, paiê, maiê etc. – fruto de contratação, através normalmente de franquias, de sistemas criados e mantidos por instituições sediadas na região sul do Brasil que possuem inúmeras distinções linguísticas da região nordeste onde atua profissionalmente a autoria do presente artigo, mas também porque outras demonstrações da língua literária, via dinamização dos canais de uso da internet, dos *tablets*, da exacerbação dos contatos com a televisão cuja programação é nuclearmente produzida também fora da região nordestina

A língua falada e a língua vulgar como um todo não conseguir mais resistir ao “ataques” (variações/influências) da língua oficial, da língua culta, da língua formal, da língua escrita, não somente aqui, mas fenômeno na verdade de caráter mundial, por sua vez reflexo do contexto e do âmbito da informação midiática e/ou tecnológica (sociedade da informação, contexto obviamente nada parecido com o ambiente em que foram formuladas as pioneiras teorias da Ciência Linguística), também de massa da globalização da economia e inevitavelmente dos usos e costumes de todos nós.

Quanto propriamente à relevância do assunto selecionado, é preciso destacar que a concepção funcionalista funda-se da interação social, trazendo a dinâmica da diversidade, resultante das condições especiais da língua literária influenciando a língua literária influenciando a língua natural para um instigante patamar de investigação acadêmica, quando se vislumbra a possibilidade de aproveitar este ideário da corrente linguística funcionalista para a compreensão, caracterização, debate e interpretação das inúmeras variáveis fenomenológicas resultantes do âmbito da informação midiática contemporânea.

Em outras palavras: se a indústria cultural e a sociedade contemporânea dos avanços inexoráveis da informação e da comunicação de massa estão nos transformando, em múltiplos aspectos comportamentais e alterando assim todas as esferas de atividades humanas contemporâneas, como não estariam apressando a quebra da unidade linguística e afetando amplamente a superposição da língua literária sobre a língua natural, em igual ritmo e padrões de influência vertiginosos?

Não averiguar e não estudar estes fenômenos implica em grave ofensa aos valores acadêmicos, *idem* culturais, *ibidem* linguísticos, mais relevantes.

#### **4 ESTADO DA ARTE**

Releve-se que o percurso metodológico escolhido fulcro na possibilidade da pesquisa, da revisão teórica dos marcos relacionado ao assunto do estudo, via índole bibliográfica de base documental-empírica, sob as nuances exploratória e dedutivo-qualitativa.

Assim, a presente pesquisa partiu do levantamento do estado da arte do conhecimento da Ciência Linguística visando contextualizar o ideário dos primeiros estudiosos da Teoria e Análise Linguística diante da produção contemporânea.

Assim, o denominado “estado da arte” relativo ao assunto do presente artigo pode ser apresentado basicamente através de dois aspectos: o primeiro aspecto diz respeito à possibilidade de verificação hodierna, portanto atualizada, da formulação da corrente linguística do Funcionalismo de que a linguagem, reconhecida como instrumento de diversidade, pode ser confirmada quando a existência de condições especiais que caracterizam a “língua literária” (em amplo espectro, consideradas todas as suas subesferas, língua oficial, língua escrita, língua da literatura, língua culta), influenciam a língua vulgar (língua natural).

O segundo aspecto dá-se em face da dinamização desta influência (*influenza*), desta superposição, da língua literária sobre a língua vulgar, diante dos fenômenos representados pela sociedade da informação e dos meios de comunicação de massificação do conhecimento e,

portanto, dos meios da linguagem – como marca da civilização contemporânea, gerando obviamente o apressamento do ritmo da quebra da unidade linguística e circunstancialmente alterando-se os padrões de imobilidade, ou de diversidade, portanto desafiando-se os padrões vigentes de compreensão dos mecanismos de variação linguística como os de mudança.

## **5 LINGUÍSTICA E FATORES SOCIAIS**

A revisão da proposta teórica procurou apoiar-se no ideário de Barbosa (2012) que refere que desde a década de 1970 inúmeros grupos de pesquisa surgiram no Brasil na área da Sociolinguística, buscando investigar a linguagem relacionando-a a fatores sociais que distinguem diferentes comunidades de fala para a desconstrução da ideia de homogeneidade linguística.

Sabe-se que diversidade cultural e mudanças linguísticas seguem sempre produzindo inúmeras interfaces, que o circunstancial paradoxo representado pela superposição dos fenômenos da denominada sociedade da informação e da comunicação (internet, avanços tecnológicos conexos ou correlatos, educação à distância *etc.*) influenciando, como um todo fenomenológico, a unidade linguística (mundial) ou topicamente sem dúvida afetando a mobilidade e portanto interferindo nos mecanismos de variação da língua natural, ao contrário de desanimar ou desautorizar os agentes e esforços de pesquisa em torno da Teoria e Análise Linguística, nos instigam profundamente pela riqueza de fenômenos ainda subexaminados.

Ou seja: assim parece ficar claro que a linguagem utilizada nos meios de comunicação tecnológica e de massa é que está buscando moldar a chamada língua natural, debate central deste a formulação do título do presente estudo.

Neste contexto contemporâneo, o entendimento de que a linguagem pode funcionar, ou funciona enfaticamente mesmo, como instrumento de diversidade, refletindo a relação entre as variações culturais e sociais, ideário conceituado e revisitado insistentemente pelas mais diversas visões de plurais correntes linguísticas, tenderia a ser definitivamente esclarecido. Se não, vejamos o que se nos apresenta.

A mobilidade linguística, aliás, como tudo o que marca a civilização humana hodierna, especialmente enfatizada pela perspectiva diacrônica, mas também área de interesse dos estudos sincrônicos, anda muito exposta às inúmeras transformações do meio social, por sua vez reflexo contemporaneamente cada vez mais das influências da sociedade da informação e da denominada “comunicação de massa.”

Ora, se inúmeros distinções e variáveis que permitem caracterizar, debater e interpretar

a fenomenologia da mobilidade linguística estão sofrendo alterações profundas – sobretudo pelos avanços tecnológicos e também comportamentais ou sociológicos, que geraram os modelos atuais da sociedade da informação, como aceitar que depois de um século transcorrido desde os ensejos realizacionais mais concretos de fixação da Teoria e da Análise Linguística, o ideário não precise ser submetido se não a profundas revisões, ao menos a uma oxigenação razoável do entendimento proposto pelos primeiros teóricos da Ciência Linguística?

Neste contexto vale recordar que a linguagem pode ser definida como um fenômeno multi - cultural, ou intercultural e, portanto, também a Ciência Linguística, seja constituída pelo enfoque histórico ou pelo estudo descritivo, reflete a evolução da natureza da linguagem - encarada como um dinâmico sistema de signos.

Esta natureza intrínseca da linguagem possui um movimento, por assim dizer, originalíssimo, nos sentidos históricos e discursivos, bastando referir que “[...] há aproximadamente dois mil e quinhentos anos que estudiosos se dedicam a investigar a linguagem e seus mistérios.” (WILSON e MARTELOTTA, 2011, p. 71).

## 5.1 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O fértil campo da análise linguística conceitua “diversidade” sob diferentes abordagens teóricas, contribuindo para a compreensão dos mecanismos de variação e para os de mudança. Por sua vez, “a abordagem funcionalista da linguagem não corresponde a uma teoria particular, mas a vários modelos teóricos que, embora diferentes em certos aspectos, apresentam pontos essenciais em comum”. (CUNHA, apud MARTELOTTA, 2011, p. 175). Quais são esses pontos comuns?

a) Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade; b) Seu interesse de investigação linguística vai, portanto, além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua; c) A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso.

Deste modo, o funcionalismo é uma corrente linguística que, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo, se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. A abordagem funcionalista apresenta não apenas propostas teóricas distintas acerca da natureza geral da

linguagem, mas diferentes concepções no que diz respeito aos objetivos da análise linguística, aos métodos nela utilizados e ao tipo dos dados utilizados como evidência empírica. (RONCARATI, 2001).

Sabe-se da pluralidade das análises nas linhas funcionalistas com base no grau em que se considera o condicionamento do sistema lingüístico pelas funções externas, reforçando-se assim a concepção desta corrente linguística funcionalista justamente por estabelecer que a linguagem é inequívoco instrumento de diversidade social.

Na corrente funcionalista, a postura mais radical propõe que as funções externas (tais com os propósitos comunicativos dos interlocutores) definem as categorias gramaticais, não sendo necessário postular categorias autônomas e independentes.

Em outras palavras, não existiria o nível estrutural chamado sintaxe: a língua poderia ser descrita unicamente com base nos princípios comunicativos.

Uma postura mais moderada, porém ainda dos funcionalistas, admite uma interação entre forma e função, de modo que as funções externas atuariam concomitantemente com a organização formal inerente ao sistema lingüístico, influenciando-a em certos pontos, sem fundamentalmente definir suas categorias básicas.

Por outros aspectos, a variação linguística é estudada sob as perspectivas sincrônica e diacrônica, impondo-se compreender através destas duas possibilidades de análise os vínculos entre a diversidade identitária ou cultural (de uma nação inteira, ou de povo ou de uma comunidade regional) e as mudanças linguísticas propriamente.

Para adequadamente contextualizar a apresentação formal do tema de nossa pesquisa, é preciso lembrar que a organização natural e cultural dos movimentos lingüísticos e, portanto, dos destinos e dos sítios (e até dos “meandros” discursivos ou históricos, sincrônicos e diacrônicos) onde, afinal, a linguagem se manifesta e se reproduz se de um lado recebe a contribuição da chamada língua vulgar (ou língua natural) também sofre a influenza da língua literária.

## 5.2 CONCEITUAÇÃO DE “LÍNGUA LITERÁRIA”

A enorme relevância dos múltiplos (quase infinitos, incomensuráveis) intercâmbios entre língua vulgar e língua literária poderia ser explicitada através do ideário assaz, instigante de Bally e Schehaye (2006) que referem *ipsis literis* que “a unidade linguística pode ser destruída quando um idioma natural sofre a influência de uma língua literária.” (BALLY e SECHEHAYE, 2006, p. 226).

O entendimento dos marcos supra mencionados vai mais além, admitindo-se textualmente que esta dilapidação é produzida “infalivelmente todas as vezes que um povo alcança certo grau de civilização.” (BALLY e SECHEHAYE, 2006, p. 226).

Releve-se que os esforços de contextualização do assunto temático aqui levantado impõe aqui à autoria do artigo de especialização em Linguística ainda considerar que é pertinente, nesta linha de pesquisa proposta em bases originais, referir sobre a necessidade da investigação fenomenológica da variação linguística vir a ser, afinal, estudada, sob a perspectiva sincrônica bem como diacrônica, para que o que se deseja estudar possa vir a contribuir para a compreensão dos mecanismos de *variação* linguística, cultural, identitária, como para os denominados mecanismos de *mudança* linguística.

Deste modo, torna-se oportuno mencionar Bally e Schehaye (2006) para quem se “o objetivo da Linguística sincrônica geral é estabelecer os princípios fundamentais de todo sistema idiossincrônico, os fatores constitutivo de todo estado de língua” ((BALLY & SECHEHAYE, 2006, p. 117), já, complementarmente, “Linguística diacrônica estuda, não mais as relações entre os termos coexistentes de um estado de língua, mas entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros no tempo.” (BALLY e SECHEHAYE, 2006, p. 163).

Releve-se que muitos dos trabalhos desenvolvidos têm suas bases na sociolinguística variacionista (LABOV, 2008, 1972), para a qual a variação e a mudança são inerentes às línguas, como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos e extralinguísticos.

O panorama dos caminhos percorridos pela Ciência Linguística em geral e, em particular, no panorama dos trabalhos desenvolvidos também por pesquisadores no Brasil na atualidade, permite confirmar que como a civilização, ao se desenvolver, multiplica as comunicações, e a língua literária, uma vez formada, permanece em geral bastante estável, e tende a permanecer idêntica a si própria, visto que sua dependência da linguagem escrita lhe assegura garantias especiais de conservação. (BALLY e SECHEHAYE, 2006).

Assim, segundo Bally e Schehaye (2006) ainda que de um modo geral, não seja ela (a língua literária em amplo espectro), portanto, que nos poderia mostrar até que ponto “são variáveis as línguas naturais e desligadas de toda regulamentação literária” (BALLY e SECHEHAYE, 2006, p. 163), já que para Marcondes (2013) em situações especialíssimas dá-se justamente o contrário, ou seja: o registro escrito faz durar por mais tempo os aspectos lexicais, os discursivos, os morfológicos, inclusive os fonético- fonológicos em menor ênfase ou medida talvez, no final ampliando-se através de originais da literatura ou de outras imposições culturais inerentes à multiplicação de saberes e formas de comunicação próprias da sociedade de informação em que estamos inexoravelmente cada vez mais mergulhados, as

possibilidades de dinamização da mobilidade linguística e, portanto, confirmando-se o ideário dos funcionalistas.

### 5.3 SOCIOLOGIA DA LINGUAGEM

A sociologia da linguagem é uma disciplina que nasce com auge desde faz mas, menos vinte anos, em mãos de H. G. Currie e Currie E.G., com a intenção de fundir o subcampo da linguística e a sociologia, já que diziam que a fala humana é, sobretudo um ato social dentro de um contexto social. Em vista a gênese dual deste novo ramo da sociologia pode ser dito que não é absoluta, por isso se classificou em sócio linguística, sociologia da linguagem e uma categoria intermédia entre elas. Mas em nosso estudo não notaremos a diferença, por isso falaremos de sócio linguística, pois na concepção da sociologia da linguagem também é levado em conta a interação social e a linguagem não é mera conversão, ela coordena a ação dos participantes na comunicação, a fim de que possam interagir.

De acordo com Biondo (2011) quando a Sociolinguística se tornou popular como um campo de estudo no final dos anos 60, dois nomes foram dados para o estudo da intersecção e interação entre linguagem e sociedade: sociolinguística e sociologia da linguagem.

Neste sentido, segundo Paulston e Tucker (2003) a princípio os termos sociolinguística e sociologia da linguagem eram usados como sinônimos, mas após algum tempo uma distinção passou a ser feita.

De modo sintético, explicava-se tal diferença do seguinte modo: enquanto a sociolinguística estaria preocupada principalmente com uma descrição maior e mais ampla da linguagem, tendo em foco o efeito da sociedade sobre a língua (realizada principalmente por linguistas e antropólogos), a sociologia da linguagem enfocaria a explicação e previsão de fenômenos de linguagem no comportamento social, ou seja, o efeito da língua na sociedade (conduzida principalmente por cientistas sociais, assim como por alguns linguistas). (BIONDO, 2011).

Shuy (2003) explica as origens da Sociolinguística norte-americana, colocando suas bases na Linguística, na Antropologia e na Sociologia. Para o autor, da perspectiva da linguística pode-se buscar, assim como o faz Koerner (1988), uma passagem intelectual do conceito de fala – que se inicia com a visão de Whitney (1867) de que ela não é uma possessão pessoal, mas sim social, ou seja, embora iniciada pelos atos do indivíduo, é forjada pela comunidade – perpassando as visões de Saussure, Meillet, Martinet, Weinreich, Labov. (BIONDO, 2011).

Do ponto de vista antropológico, a Sociolinguística adviria da antiga Linguística



Antropológica. (BIONDO, 2011). Essa posição é favorecida pelo fato de que os sociolinguistas estendem a descrição e análise da língua incluindo aspectos da cultura na qual é usada. Entretanto, a Antropologia clássica enfoca o comportamento humano, seus padrões e princípios, enquanto que a Sociolinguística examina em profundidade aspectos da linguagem no contexto social. A contribuição da Sociologia, para o autor, estaria também relacionada à disciplina “sociologia da linguagem”, citada anteriormente, ministrada por sociólogos e linguistas, numa busca de entrelaçar a descrição da estrutura e organização de comportamentos sociais com o estudo da linguagem. (SHUY, 2003).

De acordo ainda com o ideário de Shuy (2003), a maioria dos sociólogos de orientação linguística enfrentou problemas departamentais, uma vez que o tempo e esforço que teriam de investir para fazer um trabalho bem fundamentado na linguística se chocavam com as exigências do departamento e corria o risco de sacrificar outros aspectos do conhecimento sociológico exigido por esse campo. Naturalmente, o mesmo poderia ser dito de antropólogos e linguistas em relação aos seus respectivos campos de estudo.

Tem prevalecido até aqui a vontade difusa de apresentar uma alternativa ao crescente prestígio e predomínio mundial de uma Linguística cada vez mais formal, representada pelas pesquisas de Chomsky, voltadas para a produção de modelos explicativos abstratos sobre a competência linguística (CARBONI, 2008).

Segundo Biondo, (2011) William Bright, encarregado da publicação das atas (por ocasião *Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1966*), tentou sintetizar as diferentes contribuições e **definiu o objeto de estudo deste campo como sendo a diversidade linguística**, cujos fatores condicionantes, a seu ver, estariam relacionados à identidade social do falante, à identidade social do destinatário e ao contexto (MONTEIRO, 2000, grifo nosso).

Assim, concebeu-se a Sociolinguística como uma abordagem anexa dos fatores da língua, que viria a complementar a Linguística ou a Sociologia e a Antropologia, mas tal subordinação pouco a pouco começou a desaparecer com Labov, um dos mais conhecidos sociolinguistas. (BRAGA, 2004).

Durante muitos anos, Labov se recusou a usar o termo sociolinguística, pois acreditava que ele implicaria que poderia existir uma teoria ou prática social linguística fecunda que não fosse social (LABOV, 2008[1972]).

Na verdade, desde o nascimento da linguística moderna, com Ferdinand Saussure, diferentes teorias e sistemas de descrições têm sido elaborados buscando delimitar esse campo da ciência de modo restritivo, eliminando de suas preocupações tudo aquilo que não é a estrutura abstrata. A Sociolinguística permitiu, assim, o estudo científico de fatos linguísticos excluídos

até então do campo dos estudos da linguagem, devido a sua diversidade e consequente dificuldade de apreensão. Através de pesquisas de campo, a Sociolinguística registra, descreve e analisa sistematicamente diferentes falares, elegendo, assim, a variedade linguística como seu objeto de estudo. (BIONDO, 2011).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As influências da sociedade midiática / tecnológica podem ser percebidas em todas as áreas do conhecimento humano, também em todos os setores das atividades, porém no campo da linguística propriamente nem sempre a dinâmica, ou por ser vertiginosa ou porque os parâmetros do exame das variações da linguagem são naturalmente muito complexos, pode ser bem compreendida.

Parece que no caótico contexto social contemporâneo brasileiro, responsabilizar propriamente cada educador por abordar estas ou aquelas mudanças linguística, ou por não conseguir minimamente compreender como, afinal, a linguagem pode funcionar como instrumento de diversidade, ademais nas condições especiais da língua literária em face das manifestações e ocorrências da língua vulgar (natural), não seria nem justo nem traria aprimoramentos eficazes aos esforços de autoridades (“Brasil, pátria educadora”!...) ou dos gestores e agentes educacionais como um todo.

As hipóteses de pesquisas foram apenas razoavelmente confirmadas, ou porque a dinâmica das influências da sociedade midiática / tecnológica é avassaladora, ou porque diante da complexidade da teoria linguística, como é possível vincular cada pesquisa atual ao conjunto dos ideários dos pioneiros sem incorrer em tantos riscos, equívocos – eis aí o desafio assumido pelo presente estudo.

No campo de interesses da articulista, é importante compreender o como a sociedade midiática tem influenciado os padrões da variação linguística, para ao menos serem aprimorados os esforços e as técnicas educacionais, já que as clientelas, cada vez mais ávidas pelo uso dos avanços da era da comunicação de massa, simplesmente se recusam a continuar aprendendo somente com bases em livros, apostilas e aulas discursivas.

Por outro lado, mesmo não sabendo, claramente porque, mesmo em contextos sociais ou educacionais, ou ainda institucionais assaz vilipendiados, a remanescência crítica nos invade de tempos em tempos, mais ou menos como os limites entre as marés (há quatro marés em um só dia), quando, por exemplo, já nos sentimos completamente exauridos de tantas discriminações e decepções, bloqueados em nossas convicções e realizações, muitas vezes as

mais comezinhas e elementares, como simplesmente desejar um ensino melhor, esperar um professor mais bem preparado e motivador que nos instigue e incite a continuarmos progredindo na vida geral e na vida acadêmica.

Mas remanescência crítica está associada intrinsecamente com a manifestação da assertividade e, portanto, ambas devem ser respeitadas, tidas e cultivadas como igualmente relevantes, mais ou menos como um velho escritor que só no fim da vida consegue afinal produzir sua melhor obra. Sem remanescência crítica e sem assertividade seria impossível. Conhecer a realidade e transformá-la são necessidades recíprocas, frase do educador nordestino Paulo Freire, outra expressão tímbrica sinonímica com assertividade. Portanto, o peixe não morre pela boca como garante o vulgo, mas pela isca como sabe o mais remoto pescador. Em educação, como na vida, a semeadura é facultativa, porém a colheita compulsória. Os melhores professores são aqueles que não desistem de formar alunos que os possam superar. É onde pululam as contradições que eu prefiro andar; ninguém, que curioso e assertivo persista em suas lições, ao outro concederia o direito de errar. (GOETHE).

Considerando-se que a língua é um fator social e essencialmente humano, por isso, ela influencia nas práticas sociais e no comportamento dos seres humanos, estudos futuros devem procurar levantar a questão do preconceito linguístico na mídia televisiva, por entendermos a relevância de se estar discutindo esta temática.

Essa forma de preconceito está enraizada na sociedade brasileira e ganha força na medida em que escolas, intelectuais e mídia distorcem o conceito de língua, fazendo com que o senso comum creia num único conceito de se conceber o fenômeno da linguagem.

A televisão, por exemplo – como a internet e a indústria mundial voltada a equipamentos eletrônicos na área da comunicação imediata -com seu intenso poder de influenciar na vida das pessoas, poderia prestar um serviço mais útil em relação aos comportamentos linguísticos, buscando levar ao público o respeito a todas as variedades linguísticas e com isso, combater os diversos preconceitos inseridos em nossa sociedade. No entanto, percebe-se o contrário, ou seja, a televisão cria estereótipos baseando-se no critério de prestígio social, trata-se da lógica de que não importa o que a pessoa fala, mas quem ela é. Por isso, é uma vez que estudantes da linguagem, bem como professores, linguistas, sociolinguistas etc. têm que combater o preconceito linguístico e social, fazendo de seus alunos e seus leitores seres mais críticos.

Os saberes da Ciência Linguística não podem ser dissociados, isolados como num laboratório, da evolução das práticas educacionais e, portanto, da Filosofia da Educação, está condicionada a aceitar a Filosofia e a Sociologia como relevantes referências, para

continuarmos, educadores e/ou estudiosos da Linguística, a buscar compreender que transformações, afinal, o mundo vem suportando.

Educar (ensinar e aprender, neste caso educar-se – na figura cada vez mais patética do auto-didata) significa simbólica e inevitavelmente correr riscos, manter-se crítico, vivo, inquieto, assertivo. Não por acaso o vocábulo ensinar contém “sina”.

É interessante, quase sintomático, como recorrer aos antigos educadores/filósofos incomoda nos tempos hodiernos, mais ou menos confirmando, primeiro, o “desinteresse” geral de todos nós, inclusive educadores, pelos valores e desafios da compreensão da Filosofia como espécie de ciência esquecida nestes nossos tempos e também porque, como consequência deste desinteresse, parece que não conseguimos mesmo mais encontrar os vínculos originais, inerentes, naturais (resgatar) entre a Filosofia e a Educação.

Filosofar significa “amar o conhecimento”, não apenas buscar sofregamente conhecer. Não por acaso muitos de nós descobrem cada vez mais tardiamente o prazer de filosofar, de amar o amor pelo conhecimento e isto muda realmente nossa visão sobre os próprios parâmetros vigentes no meio acadêmico, ainda inusuais diante da verdadeira escala do acesso aos conhecimentos: ciência (apenas a base da busca), técnica, discernimento, inteligência e sabedoria (amar ao conhecimento).

Neste sentido, se não por outro valor mas numa espécie de “livre homenagem patética” – afinal livre pensar é só isto mesmo : pensar livremente – que bom talvez fosse que pudéssemos buscar os remotos mestres, como por exemplo revirar o sepulcro de Aristóteles (384 a.C./322 a.C.), revolver suas cinzas (!?) e botá-lo novamente de pé, pulsando o educador, ato contínuo ele se decepcionaria com o que fizemos do seu método peripatético, de ensinar sem presunções vazias e de estimular, sempre, os livres pensadores.

Assim, a articulista entende que fazemos (todos nós) muitas coisas importantes involuntariamente, algumas até mesmo bastante essenciais como respirar (preciosa função fisiológica autônoma), porém ninguém dirige-se ao ambiente universitário usando o “piloto automático”: tanto para ensinar quanto para aprender algo, ademais na esfera acadêmica, urge querer, planejar objetivos, cumprir tarefas elaboradas, pensar proativamente etc.

Toda a magistratura silenciou, contraditoriamente abriram espaços na universidade para a docência de má qualidade e, sintomaticamente. para a intensa e despropositada, logo em seguida, privatização do ensino superior. Sob que padrões de assertividade?

A corrupção institucional (que nada por acaso assola o país, em ondas sucessivas) não grassa sem, antes, as nações terem abandonado as ênfases da educação e da promoção do desenvolvimento social de cada povo.

Ao contrário: com pessoas (e alunos) pensantes, os poderosos de plantão (o governo instalado, as elites meramente detentoras de acúmulo de bens materiais) não conseguem “disciplinar” (impor métodos e conteúdos tiranicamente) um povo.

Com a elitização do ensino no Brasil, com ênfases absurdas no ambiente acadêmico, é bem isto o que está acontecendo – impunemente, sob debates no máximo bem intencionados, nada além. Claro que é preciso tomar alguns cuidados, por exemplo, para não exacerbar uma e outra posturas, assim vide o que diz Eclesiastes: “Não sejas muito justo, nem sejas mais sábio do que é necessário, para que não percas a razão.” (ECLESIASTES 7,17 *in* BÍBLIA SAGRADA).]

A linguística é uma ciência inserida, portanto, não apenas no campo dos saberes humanos, devendo ser estudada pelas influências que produz e recebe em relação ao meio ambiente social e, portanto, todo esforço de compreensão da dinâmica linguística impõe investigar paralelamente as variações da linguagem de cada povo e, portanto, a diversidade cultural cada vez mais instigante.

Portanto, é possível concluir que diante deste vertiginoso novo mundo da era midiática, o professor de linguagem precisa estar preparado para auxiliar o jovem educando na leitura e produção discursiva dos mais variados planos de expressão que os cercam e a manusear os recursos/aparelhos midiáticos que os transmitem (dentre eles o computador, todos os equipamentos que captam e emitem som e imagem, amplificadores, câmeras digitais, telefones celulares, vídeo games, MP3, Cds, DVDs, TVs multimídias, pen drives, gravadores e, por que não, instrumentos musicais).

Nesse sentido, desvelar o fazer-fazer midiático, mostrando que este não é apenas um construto humano divertido, motivador, fascinante, moderno, relaxante, sensual, somático etc., mas pode ser, acima de tudo, um meio de aculturação dos menos avisados.

Percebe-se que este “novo mundo” interativo parece um pouco assustador ao professor, porém, com tempo se revela muito encantador. Ele levará o educador a redescobrir a si, o outro e o espaço de sua atuação profissional. Este novo contexto educacional o impelirá à pesquisa bem como a depender constantemente não só da racionalidade, mas também da intuição e sensibilidade (instintos, emoções, ou seja, sentidos produzidos e apreendidos por meios também somáticos e passionais).

Linguagem vulgar, natural, erudita, literária, antes conceitos de compreensão mais direta, sob poucos equívocos ou ângulos de interesses, deve ser examinada à luz das variações culturais (e de linguagem) contemporâneas.

## **REFERÊNCIAS**

BRAGA, M.L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (organizadores). **Curso de Linguística geral -- de SAUSSURE**, Ferdinand de. São Paulo: Cultrix, 2006.

BIONDO, Ana Cristina Salomão. **Variação e mudança linguística**: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil. Uesp São José do Rio Preto, BR. *In*: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n2p187> , consulta feita em 02.out.2014.

BARBOSA, Geraldo Souza **Sociologia linguística**. São Paulo: Relevo, 2012.

CARBONI, F. **Introdução à Linguística**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

CUNHA, A, F. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M.E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCONDES, C. M.. **Introdução à sociolinguística**. Brasília: Permanente, 2013.

MONTEIRO, J.L. **Para compreender Labov**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAULSTON, C.B.; TUCKER, G.R. History of sociolinguistics: introduction. *In*:

. **Sociolinguistics: the essential readings**. Malden: Blackwell Publishing, 2003. 207 Forum linguist., Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207, jul./dez. 2011

RONCARATI, C.N. **Questões teórico-descritivas em Sociolinguística**: uma proposta de agenda de trabalho. D.E.L.T.A., v. 17, n. esp., 2001.

SHUY, R.W. A brief history of American Sociolinguistics 1949-1989. *In*: PAULSTON, C.B.;

TUCKER, G.R. (Eds.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Malden: BlackwellPublishing, 2003.

WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *In* MARTELOTTA, M. E. (2), 2011, p. 71).

## **DA PERCEPÇÃO À REESCRITA: QUANDO O SUJEITO SOBREVIVE À LINGUAGEM**

Wanessa de Góis Moreira<sup>22</sup>; Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues<sup>23</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A produção textual é uma materialização de ideias de uma mente produtora de conhecimentos diversos. O texto surge de forma embrionária e contínua, ou seja, o exercício da escrita é dinâmico, por isso, não podemos dizer que os textos nascem prontos e acabados. Conforme afirma Leite (2012, p.141) “os alunos, na condição de escritores, encontram-se em fase de aquisição de habilidades de escrita”, pois, sabemos que a linguagem é viva e está no contexto de socialização, conseqüentemente, as mudanças estão presentes na fala, pensamentos e escrita o tempo todo. Em razão disso, a reescrita tem a funcionalidade de aperfeiçoar as inadequações da escrita, sendo a ponte para que os aspectos textuais e linguísticos sejam modificados de maneira reflexiva.

Portanto, “os estudos linguísticos sobre a escrita atestam que ela é processo composto de diferentes fases que se ligam recursivamente: o planejamento, a escrita e a revisão/reescrita” (LEITE, 2012, p.141). Ao ser solicitado, pelo professor, a produção do texto, a escrita tem que ser considerada como processo e não como produto, sendo a partir dela que poderá ocorrer a reescrita, e, assim, deve-se considerar a reescrita de suma importância na formação da escrita do aluno. É por meio dela que o aluno reflete criticamente o seu texto, lendo e relendo o que escreveu, acrescentando e retirando determinadas inadequações textuais, permitindo que o sujeito escritor, apodere-se da autonomia textual, reelaborando os aspectos textuais (estrutura, forma, e léxico) e, ademais, os conteúdos abordados no texto. Em virtude disso, o aluno vai entender que a produção textual é um processo constante de escrita e reescrita que está para além da limpeza ortográfica.

Dado exposto, minha experiência no PROMEB (Projeto de melhoria da educação básica) motivou-me a pesquisar: quais aspectos da textualidade são mais afetados na reescrita dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, na tipologia dissertativa argumentativa? Pois, na época, percebi que a reescrita, quando acontece na escola, é considerada lições extracurricular, acumulando os textos do aluno sem dar um feedback para que eles possam aprimorar sua

---

<sup>22</sup> Graduada em Letras- Português - Universidade Federal da Paraíba

<sup>23</sup> Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco - PROPESQ/UFPE – Professor da Universidade Federal da Paraíba

compreensão de texto e de escrita.

Levando em conta os fatos apresentados, pretendemos identificar nas produções textuais, em que medida as observações do professor/mediador interferiram na reescrita dos alunos do terceiro ano médio; Analisar no processo da reescrita, dos alunos, o que melhorou no texto em termos de estrutura, ortografia e discurso. Propomos em nosso trabalho elencar a suma importância da reescrita nos textos dos alunos, expondo que a reescrita não está, somente, no sentido de limpeza ortográfica, mas como “prática (...) para além da higienização” (PEREIRA e MALAQUIAS, 2012, p.97).

Neste trabalho, procuramos elucidar questões acerca do processo da reescrita no ensino-aprendizado do aluno. Para isso, dividimos a nossa abordagem em três partes. Na primeira, apresentamos uma contextualização de gêneros textuais, escrita e reescrita, em sala de aula. Em seguida, apresentamos a metodologia que utilizamos para realizar a pesquisa. E por fim, analisamos as produções textuais dos alunos, observando as nuances presentes nas aulas que abordam a reescrita.

## **2 PARA INICIARMOS A CONVERSA**

### **2.1 FUNÇÕES SOCIAIS DO GÊNERO: REDAÇÃO DO ENEM**

Bakhtin afirma que os gêneros discursivos possuem “perspectiva sócio histórica e dialógica” (MARCUSCHI, 2008, p.152). O gênero discursivo é considerado sócio histórico por estar vinculado à vida social e cultural da sociedade, servindo para ordenar os diversos usos da língua, nas diferentes ocorrências comunicativas e dialógico por haver interação na língua, entre o locutor e o interlocutor em diversos contextos comunicativos.

Silva e Malaquias (2012, p. 94) entendem que “os gêneros textuais não são apenas instrumentos metodológicos para o aprendizado de alguns aspectos linguísticos do texto, mas representam a própria ação de linguagem”. Portanto, é significativo o gênero ser ensinado de maneira apropriada para o aluno, fazendo-o entender: o exercício social de sua escrita - dentro de determinado gênero, e, qual a função social - o gênero escrito por ele representa nas diversas ocorrências comunicativas. Assim, o aluno terá entendimento da funcionalidade das suas produções textuais. Não se limitado ao entendimento, unicamente, de como se estruturar e organizar formalmente um gênero, mas, apropriando-se do papel do mesmo nos diversos discursos.

Utilizamos, para nossa pesquisa, como um dos meios de investigação: o gênero



redação do Enem, de tipologia dissertativa argumentativa, no qual tem a função de apresentar um argumento e defendê-lo – e, por fim, proporcionar uma intervenção para a problematização do tema abordado. A redação do Enem está imersa no ambiente escolar, por servir de ingresso para algumas universidades. Em virtude disso, a importância de ensinar qual a função da redação do Enem, no contexto social, é de grande estima, pois, como dito, o ensino do gênero em sala de aula, faz o aluno se apropriar da intencionalidade e situacionalidade do gênero, por entender onde ocorre sua prática comunicativa. Por isso, abordamos o gênero redação do ENEM, para a prática pedagógica da escrita-reescrita, em razão da imersão - influenciada pelas universidades, nas aulas de produções textuais escolares.

## 2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCRITA

Depois da entrada dos gêneros textuais na escola - no ponto de vista conceitual e orientando as atividades de produção de texto - a escrita exerce a ação de corporificar as ideias de uma mente produtora de conhecimento e estando desde os primórdios da constituição da fala e interação do ser humano, construindo-se a partir da necessidade de comunicação do diálogo humano. Portanto, a escrita está para além de formações de frases, “ou seja, a escrita, como atividade de linguagem, tem que ser percebida na sua dimensão de texto. Tanto para quem escreve quanto para quem lê (ANTUNES, 2009, p. 209)”. No entanto, a escrita é considerada texto, quando há construção de sentido entre o locutor e interlocutor.

Leite (2012, p.143) salienta que os “estudos discursivos e cognitivos apontam que a escrita é um processo que envolve várias fases e conhecimentos em diferentes níveis”, ou seja, a escrita não está, somente, nas junções de palavras para formar uma oração, está, também, no arquétipo do texto, para dar sentido a ele. Consequentemente a escrita é a interação que o autor possui com seu interlocutor na construção de sentido e de compreensão do texto.

No entanto, a escrita “raramente nasce pronta para ser apreciada pelos leitores” (SAMPAIO, 2015, p. 11), por ser construído - que sofre modificação a todo tempo, não podemos cristalizar a escrita. Sabemos que a linguagem é viva e está no contexto de socialização, consequentemente, as mudanças estão presentes na fala, pensamentos e escrita - o tempo todo.

## 2.3 A IMPORTÂNCIA DA REESCRITA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Após a inserção dos gêneros textuais e das produções textuais nas escolas, o texto passou, relativamente, a ser considerado processual – podendo sofrer modificações. Para Silva

e Malaquias (2012, p.97) “a prática da reescrita está para além da higienização, ou seja, sistematicamente, a reescrita é mascarada como ato de ‘passar a limpo’” o que foi corrigido no texto. Por isso, as autoras afirmam que o ato de reescrever não aborda, tão-somente, a limpeza ortográfica das palavras inadequadas, considerando que a reescrita se dá pelo processo de autorreflexão da produção textual, além de uma purificação lexical. A reescrita, assim, está para além da higienização, podendo causar uma reflexão no que deve ser melhorado - no texto: tanto na estrutura quanto no conteúdo.

Leite (2012, p. 143) propõe que “a reescrita está articulada a um processo amplo e complexo que envolve conhecimentos vários”. O autor compreende que no processo de reescrita, o indivíduo, desenvolve diversas habilidades textuais, não somente as operações linguísticas de estruturação de um texto, mas, também, os conhecimentos extrínsecos que são ativados no momento de reescrever. O acionamento de informações exerce a reflexão do autor ante a sua escrita, de forma crítica, pois o escritor terá que realizar uma revisão estrutural e temática do texto. No artigo para a revista *Na Ponta do Lápis* o cronista Antônio Prata (2016, p. 21) relata: “Nem sei o que é revisar porque a escrita é revisar. Escrever é reescrever o tempo inteiro”. Ou seja, a escrita está sendo afirmada como um ciclo constante de “leitura-reflexão-reescrita”, por permitir ao autor buscar o aprimoramento do seu texto pela reescrita.

A reescrita, muitas vezes, quando solicitada, causa desconforto ao sujeito que irá refazer o texto, porque está enraizado o discurso que a reescrita só serve como “limpeza ortográfica”, por isso, ainda encontramos indivíduos, que sentem vergonha em reescrever seu texto, por achar que a primeira versão, da produção textual, significou um fracasso, considerando-se incompetentes, desistindo da reescrita.

Por essa razão, é de suma importância que o professor - mediador, informe - quando solicitar a reescrita, que refazer o texto não significa que a primeira escrita foi uma falha, e sim, funciona para aguça-los a reconhecer a reescrita como parte de uma construção, eficaz, de um texto coeso e coerente. Além do mais, é pertinente de ser falado, que a reescrita corrobora para melhoria da construção discursiva do texto, ou seja, o refazer textual serve para além das entrelinhas lexicais, adentrando, também, no conteúdo.

Portanto, focalizamos nossa pesquisa na importância da reescrita nas produções textuais, visando o texto como processo. O método da reescrita é de suma relevância na formação das habilidades de escrita do aluno, sendo a partir dela que o aluno refletirá criticamente o seu texto, lendo e relendo o que escreveu, e assim, podendo acrescentar/eliminar informações presentes e analisar quais aspectos da ortografia e da estruturação do texto está de acordo com o gênero que ele está/irá escrever.

Desse modo, nosso trabalho pretende analisar o que foi aperfeiçoado na produção de reescrita do aluno, sabendo que o processo de escrita-reescrita requer do autor (aluno) - na construção do texto, capacidades de linguagem a serem trabalhadas na composição textual. De acordo com Leite (2012, p. 150-151) as capacidades de linguagem são:

**Capacidades de ação:** possibilitam ao sujeito adaptar sua produção à situação de ação linguagem (representações do conteúdo temático e dos contextos físicos, social e subjetivo) e ao gênero textual; **Capacidades discursivas:** possibilitam escolher a infraestrutura textual (tipos de discurso, articulação entre os tipos de discurso, articulação entre os tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação, plano geral); **Capacidades linguístico-discursivas:** possibilitam realizar operações de linguagem implicadas na produção do texto e são de quatro tipos: (1) mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); (2) mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações); (3) construção de enunciados, orações e períodos; e (4) escolha de itens lexicais.

Juntamente com as capacidades de linguagem e sua importância na construção do texto, traremos, também, a influência da correção do professor, no processo da reescrita, observando quais aspectos são solicitados a serem refeitos: ortográfico ou discursivo. Segundo Ruiz (2001, p. 146, p.147 apud LEITE) são elas:

**Correção resolutiva:** o professor aponta e também resolve as inadequações que encontram, adicionando, suprimindo ou deslocando palavras e/ou expressões do texto do aluno; **Correção indicativa:** o professor detecta inadequações, indicando-as por meio de um sublinhado, um círculo ou outra forma de sinalização, mas a resolução fica a cargo dos alunos; **Correção classificatória:** o professor detecta as inadequações, classificando-as segundo um conjunto de símbolos previamente convencionado (um código), de modo que a resolução também fica a cargo dos alunos; **Correção textual-interativa:** acontece através de comentários mais longos, feitos à margem do texto ou no pós-texto (espaço abaixo do texto) em forma de bilhetes.

Destarte, as correções são pontos que juntamente com as capacidades de linguagem devem ser observadas criticamente. Ambas, oferecem mecanismos para realização de um exame textual, por ter a função de indicar quais pontos devem ser verificados e alterados no momento da reescrita.

Levando em conta os fatores apresentados sobre capacidades e correções, nos basearemos neles para categorizar nossa análise. Nosso diagnóstico será realizado em duas partes, considerando seis textos. De início serão textos na primeira versão (escrita) e textos na segunda versão (reescrita); em fragmentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na segunda parte, estarão concomitantemente as discussões de acordo com as capacidades de linguagem - sobre os aspectos que foram modificados - e quais as implicações da correção na modificação textual.

### **3 PROCESSO PARA INICIAR A PESQUISA...**

Para investigar o processo de reescrita nas produções textuais, do gênero Redação do ENEM, de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, com objetivos exploratórios de base documental, por saber que: “A pesquisa qualitativa valoriza o conteúdo da ocorrência e a análise interpretativa, independente da porção a ser investigada, pois cada elemento possui características idiossincráticas, peculiares que merecem ser observadas.” (BARROS; LEITÃO; SILVA, 2016, p.63).

Observamos que na pesquisa qualitativo-interpretativista são levados em conta o contexto em que o *corpus* estudado está inserido e quais as variáveis que compõem a pesquisa empreendida. A investigação qualitativa remete à fundamentação histórica e filosófica, ou seja, busca as percepções e entendimentos sobre a natureza geral e/ou ser ontológico, a partir de uma análise metódica de todas as características, intrínsecas e extrínsecas, que compõem a investigação. Devido à relevância da pesquisa qualitativa-interpretativista em analisar de maneira processual o *corpus* estudado, utilizamo-la com intuito de investigar, de forma crítica, os aspectos levados em conta nas produções textuais dos alunos, nas aulas de escritas e reescritas.

Nossa investigação foi realizada numa Escola Estadual, em João Pessoa – PB, através do Programa de Melhoria da Educação Básica – PROMEB -, com a turma de terceiro ano do Ensino Médio - do turno da tarde, no período de Junho a Dezembro de 2015. A perspectiva do projeto é levar para os alunos, do Ensino Médio, leituras e produções textuais, na pretensão de desenvolver as habilidades de escrita e leitura- crítica dos alunos. O PROMEB conta com a parceria da Secretaria de Estado da Paraíba, juntamente com Universidade Federal da Paraíba.

#### **3.1 O CAMINHO DA ESCRITA A REESCRITA...**

Nossa pesquisa foi realizada em seis aulas, cada qual com duração de 45 minutos, uma vez por semana. Tivemos a participação de oito alunos, por aula, mas, utilizaremos para análise três produções textuais, por não conseguir incluir todos neste artigo, por questões de espaço.

Sabendo que os alunos do Ensino Médio estão prestes a ingressar numa Universidade, cujo meio de entrada é a prova do Enem, a professora estava trabalhando com os alunos o gênero Redação do Enem. Abaixo, segue a sequência do que foi trabalhado em cada aula.

##### **3.1.1 Passo a passo da produção textual: o texto de maneira processual**

<b>AULAS</b>	<b>PROCEDIMENTOS</b>
Primeira aula	A professora trouxe orientações de como estruturar o gênero e a tipologia que o constitui: dissertativo-argumentativo.
Segunda aula	Em seguida, debateu com os alunos a função comunicativa do gênero. Logo após, a professora trouxe o tema: “Ostentação e Consumismo”, junto a um texto de apoio para que os alunos pudessem se informar mais sobre a temática. Foram lidos em conjunto e deliberadamente debatidos alguns tópicos relacionados à temática e as dúvidas que surgiam sobre a construção do gênero.
Terceira aula	Houve a solicitação da produção textual aos alunos - sobre o tema: “Ostentação e Consumismo”. A professora informou aos alunos que seus interlocutores seriam os corretores do ENEM, por isso, tinham que seguir a estrutura textual do gênero exposto.
Quarta aula	Os textos foram corrigidos pela professora, que marcou os desvios e as inadequações ortográficas e estruturais cometidas pelos alunos, informando, no final do texto, quais mudanças teriam que fazer no texto.
Quinta aula	Antes de entregar a primeira versão da escrita corrigida, a professora escreveu no quadro negro algumas palavras, inadequadas, encontradas repetidamente no texto dos alunos, e pediu para que os alunos identificassem o que estava impróprio naquela escrita. Com isso, ela pretendia que os alunos refletissem sobre o que eles haviam escrito e associassem ao seu texto as modificações que deveriam fazer.
Sexta aula	Por fim, os alunos receberam seus respectivos textos e foram solicitados a refazerem de acordo com o que estava pontuado no final do texto.

### 3.2 PRATICANDO A REESCRITA: DIAGNÓSTICO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Nesse momento analisaremos o recorte dos textos dos alunos para refletir sobre quais aspectos foram afetados em seu texto, após a correção da professora e o pedido da reescrita.

Primeira versão da introdução (texto 1)

Tema: Ostentação e Consumismo

A ostentação e o consumismo das pessoas, desafortunadamente que acaba apagando a <sup>luz</sup> das crianças de periferia.

Comentários da professora (texto 1): não houve comentários, apenas indicações no próprio texto.

Segunda versão da introdução (texto 1)

Tema: Ostentação e Consumismo

A Ostentação e o consumismo das pessoas, desafortunada que acaba apagando a luz das crianças de periferia.

No exemplo acima, a correção que a professora utiliza é a indicativa. Ela faz indicações por meios de sublinhados e círculos referenciando os aspectos de ordens lexicais e estruturais que devem ser modificados, havendo, somente, uma preocupação com a limpeza ortográfica. A professora indica apenas quais palavras devem ser substituídas por serem informais, uma vez que o gênero redação do ENEM requer a norma culta, e não a coloquial.

A correção e a reescrita dessa produção textual estão atreladas à capacidade linguístico-discursiva, pois, visa à adequação de termos formais e linguísticos: ortografia, coesão e coerência. Na correção não há diálogo professor-aluno, de maneira interativa, visando somente questões pontuais e ortográficas, mas, mesmo diante dessa correção, as indicações levam os alunos à reflexão sobre sua escrita, por identificar que o uso de determinadas palavras dentro do meio comunicativo exposto não é adequado, sabendo que na ocorrência comunicativa que está situada o ENEM, não se pode utilizar variedades linguísticas, ou seja, o aluno adequará sua linguagem para o contexto que está inserido, mas ficará, somente, na superfície textual.

Primeira versão do desenvolvimento (texto 2)

- \* Dominar a ortografia;
- \* Dominar concordância;
- \* Argumentar mais, pois está superficial;
- \* Argumentar mais a tese;
- \* Explicar mais na conclusão.

Comentários da professora (texto 2)

A ostentação leva os jovens a se espelhar em e quererem ser iguais aos outros, suas condições de vida não são tão boas assim, fazem com que os jovens da periferia sintam cada vez mais no mundo do crime, vão em busca da vida de ostentação, dinheiro fácil querendo o poder.

Segunda versão do desenvolvimento (texto 2)

A ostentação leva os jovens a se espelhar em e querer ser iguais a outros, suas condições de vida não são boas assim, fazem com que os jovens da periferia sintam cada vez mais no mundo do crime, vão em busca da vida <sup>de</sup> ostentação, do dinheiro fácil querendo ter o poder.

combinar com o uso de

Nesta ocasião, a professora utiliza duas correções: a primeira é a indicativa, sublinhando as palavras que estão inadequadas no texto e ao gênero redação do ENEM, de maneira que o aluno, novamente, limpe as inadequações ortográficas, visando uma “higienização textual”, a segunda é a textual-interativa, já que nessa correção há um diálogo entre a professora e o aluno, no final do texto, em que ela explica por meio de comentários o

que pode ser incrementado na construção textual. Identificamos que a capacidade de linguagem utilizada pela professora é a discursiva, levantando litígios para melhorar a argumentação e o discurso do aluno no desenvolvimento do texto, na pretensão que o leitor construa sentido ao ler o texto do seu aluno, de maneira coesa e coerente.

Primeira versão da conclusão (texto 3)

Texto que, ao invés de consumir tanto, poderia-  
mes usar na melhoria de escolas, hospitais, onde es-  
tão precisando mais que nós, isso não iria ameni-  
zar as destruições que estanta <sup>causa</sup> mais seria  
um grande começo para todos.

Comentários da professora (texto 3)

\* Não repare o ruído do verbo  
com vírgula;  
Wilson  
\* Atenção às redundâncias.  
\* Dominar a conclusão.  
↳ Obs: Últimos argumentos.

Segunda versão da conclusão (texto 3)

Texto que ao invés de consumir tanto, poderia <sup>se</sup>  
~~usar~~ usar na melhoria de escolas, com compra  
de materiais <sup>para</sup> hospitais, ~~o~~ contratação de  
médicos, pois estão precisando <sup>?????</sup> mais que nós,  
isso não iria amenizar as destruições que estanta  
causa mais seria um <sup>???</sup> grande começo <sup>???</sup> e trouxa  
<sup>melhorias no</sup> um melhor futuro para todos.  
de que?



Aqui, a professora se apropria de três correções: a indicativa, sublinhando quais palavras devem ser modificadas; a textual-interativa, nos comentários ao trazer aspectos da gramática normativa que tem que ser seguida na produção textual, relacionando-se ao contexto comunicativo em que o ENEM está inserido a norma padrão, por meio de comentários no final do texto e a resolutiva, por meio da qual a professora escreve em cima das palavras inadequadas, como deve ser escrito.

Percebemos que a capacidade de linguagem desenvolvida pela professora, nas correções, é a discursiva, e, também, a capacidade linguístico-discursiva, quando a professora pontua nos comentários que a conclusão deve ser mais “dominada”, induzindo no aluno a reflexão-crítica sobre trazer mais informatividade, de maneira coesa e coerente, para seu texto. Na reescrita, de fato, o aluno traz mais dados na conclusão, de maneira significativa, ao seu texto, executando a capacidade linguístico-discursiva e o discurso.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as perguntas iniciais que nos motivou a pesquisar e tendo em vista nosso objetivo de investigar nas produções textuais dos alunos do terceiro ano Ensino Médio quais aspectos do texto foram mais afetados na reescrita, verificamos que a professora priorizou, nas correções, as capacidades linguístico-discursiva e discursiva.

Percebemos em algumas correções da professora, que o processo de reescrita está na superfície textual, como limpeza ortográfica e ajustes na concordância. Levando o aluno a revisar os elementos mais formais da língua, engessando o texto, não o considerando processual. Quando encontramos, na correção da professora, o pedido de incrementar mais informatividade ao texto, subjaz a priorização da higienização ortográfica, porque há uma preocupação dos aspectos formais: ortografia e estrutura, maior do que o pedido de desenvolvimento no conteúdo.

Entendemos, então, que a reescrita, nessa análise, não aguça a reflexão- criticidade do aluno, por entendermos que a reescrita está para a autonomia do autor e nesses dados não observamos esse tópico. Por isso, é de grande relevância analisar as correções dos professores, porque é através dela que o aluno se apropria para refazer seu texto. No processo de correção quando a professora dialoga com o aluno o que pode ser modificado e como ser modificado, aguça a reflexão do que incrementar ao texto, diferentemente, quando a professora só indica e resolve as inadequações ortográficas, não leva o aluno a refletir o que deve ser feito em seu texto.

Levando em conta os fatores apresentados, defendemos que a correção do professor deve induzir à reflexão-crítica do aluno, dialogando com o seu texto e apresentando o que pode ser modificado e onde deve ser modificado. Deste modo, consideramos a importância da correção para a reescrita, pois será ela a porta para que o aluno leia o que não está adequado em seu texto, reflita, e refaça, de maneira eficaz.

Portanto, concluímos que a reescrita é processual, sendo através dela que o criador do texto poderá ajustar as inadequações: discursiva e ortográfica, e incrementar informações construtivas, na qual ajudem na legibilidade de seu texto, para que o leitor, ao ler a produção textual, construa sentidos eficazes sobre o conteúdo abordado no texto.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos; SILVA, Gabriela Belo da; BARROS, Webert Cavalcanti. Sugestões para a construção do desenvolvimento do Tcc. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Entre conversas e práticas de Tcc**. João Pessoa: Idea, 2016.
- LEITE, Evandro Gonçalves. A Produção de Textos em Sala de Aula: Da Correção do Professor à Reescrita do Aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). Nas Trilhas do ISD: **Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- MALAQUIAS, Aline da Silva; PEREIRA, Regina Celi. O Estatuto da Reescrita no LD e suas Implicações na Prática Docente. In: PEREIRA, Regina Celi (Org.). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- MARCUSHI, Antônio Luiz. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. Ed. Parábola Editorial, 2008.
- PRATA, ANTONIO. Uma das graças de escrever é ver onde aquilo vai dar. In: **Olímpiada de Língua Portuguesa, Escrevendo o futuro na ponta do lápis**. São Paulo: AGWM Editora e Produções Editoriais, Julho, 2015.
- SAMPAIO, Emílio Davi. A reescrita textual: como aprimorar o texto do meu aluno? In: **Olímpiada de Língua Portuguesa, Escrevendo o futuro na ponta do lápis**. São Paulo: AGWM Editora e Produções Editoriais, Março, 2015.

## **AS DIFICULDADES DOS SURDOS EM ESCOLAS DE SALAS REGULARES: LIBRAS E BILINGUISMO COMO PROPOSTA DE ENSINO**

Thiago da Silva Paiva<sup>24</sup>; Ana Claudia Rosa Silva<sup>25</sup>; Wilder Kleber Fernandes de Santana<sup>26</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Nossa temática consiste na proposta de analisar as dificuldades encontradas por pessoas surdas em salas de aula. Temos observado através de relatos das pessoas surdas que elas acreditam estar sendo prejudicados e não se sentem incluídas nas metodologias de ensino e de aprendizagem. Afirmam que uma das dificuldades encontradas é o relacionamento com os profissionais da educação, no caso os professores, que não apresentam uma formação propícia para estabelecer uma interação efetiva com os educandos surdos.

Este trabalho é fruto da nossa experiência profissional tomando como base nossa vivência em salas de aula, como professores e em outros momentos como profissionais tradutores e intérpretes de LIBRAS. Através de nossa experiência e partindo do nosso interesse em ampliar o horizonte de estudo sobre os surdos realizamos uma pesquisa através de uma entrevista semiestruturada no qual uma surda relata experiências e dificuldades no seu processo educacional.

As pessoas surdas são aquelas pessoas que utilizam a língua de sinais, expressões corporais e faciais para se expressar no mundo. No Brasil os surdos utilizam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é uma língua de modalidade espaço-visual que possibilita aos surdos brasileiros comunicar-se sobre diversos temas, sejam eles educação, política, saúde ou qualquer outro tipo de assunto

Mas, ao longo da história as pessoas surdas já foram vistas como seres incapazes. Acreditava-se que eles não podiam pensar e nem manter um raciocínio lógico, portanto, eram discriminados e impedidos de participar de forma efetiva na sociedade, chegavam até a ser maltratados pelo simples fato de serem pessoas surdas.

Nos dias atuais a comunidade surda brasileira tem conquistados direitos sociais e a

---

<sup>24</sup> Aluno do Curso da Pós-Graduação Lato Sensu de LIBRAS e Ensino da Faculdade Maurício de Nassau.

<sup>25</sup> Aluna do Curso da Pós-Graduação Lato Sensu de Especialização em LIBRAS e Ensino da Faculdade Maurício de Nassau.

<sup>26</sup> Mestre e Bacharel em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional (FTN); Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Especialista em Gestão da Educação Municipal pelo Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais da Educação (PRADIME) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Graduado em Letras- Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integra o grupo GPLEI.

LIBRAS tem sido difundida diminuindo assim o preconceito e a intolerância contra essas pessoas. Entretanto, os surdos ainda enfrentam algumas dificuldades, pois algumas pessoas ou até mesmo algumas instituições de ensino não conhecem a LIBRAS, inclusive em salas de aula, elemento este que constitui a problemática de nossa pesquisa.

Alunos surdos estão incluídos em salas de aula, porém, ainda não é oferecida uma educação, que garanta uma aprendizagem eficaz. Por este motivo, é preciso que sejam apresentadas novas propostas de ensino diferenciadas, nas quais os surdos sejam vistos com características linguísticas e culturais específicas. Cabe destacar que os surdos possuem obstáculos para se comunicar oralmente e, neste âmbito, a LIBRAS é o principal meio de comunicação dessas pessoas.

Justifica-se o nosso trabalho por contribuir com o debate sobre a inclusão e, desse modo, apresentaremos a discussão sobre a problemática que têm sido enfrentados por surdos que se encontram inserido em salas comuns de ensino considerando que ainda não é oferecida uma didática que garanta uma aprendizagem adequada para eles. Para esse fim é preciso que haja uma proposta diferenciada na qual as pessoas surdas sejam percebidas como seres humanos com potencialidades e habilidades e também capazes de conquistar seus ideais. Segundo Silva (2007),

A língua não é de um país, mas de um povo que se auto-denomina povo surdo, isto é, pessoas que se reconhecem culturalmente, e não pela ótica medicalizada, possuem organização política e habilidade visual é a principal, constituindo o cerne da expressão linguística. (SILVA, 2007, p. 9-10).

A LIBRAS originou-se da língua de sinais francesa. Diante disso, é preciso assinalar que as línguas de sinais não são universais, pois cada uma delas sofrem influências culturais dos seus respectivos países. Como qualquer outra língua natural, a LIBRAS têm expressões particulares que variam de região para região entendendo-se cada vez mais como uma língua que as diferencia entre si e na relação com as outras línguas.

Diante das dificuldades que os surdos têm encontrado ao longo de sua trajetória estudantil dois pontos importantes nesta pesquisa serão esclarecidos e, assim, ajudarão a entender melhor a relação entre a LIBRAS e o bilinguismo como um novo método de educação para os surdos.

O primeiro ponto irá abordar a importância de conhecer a LIBRAS, que tem um papel majoritário na formação escolar da pessoa surda. O segundo ponto irá abordar o modelo do bilinguismo que tem como proposta trabalhar a LIBRAS e o Português na modalidade escrita.

Diante disso, nosso objetivo geral consiste em: analisar as dificuldades enfrentadas

por surdos nas metodologias do ensino regular. Já os objetivos específicos consistem em: A) Averiguar como tem sido o procedimento de aprendizagem de surdos em ensino regular e B) Refletir sobre a proposta do ensino bilíngue para as pessoas surdas. Quanto aos aspectos metodológicos, nosso trabalho é de campo, uma vez que realizamos uma entrevista semiestruturada com uma aluna surda de uma instituição municipal de ensino com intuito de conhecer o sentimento de uma pessoa surda diante de sua trajetória educacional. Participaram da elaboração da entrevista professores pesquisadores bem como alguns momentos atuaram como tradutores intérpretes fluentes em LIBRAS.

Um diálogo acerca da importância do Bilinguismo no processo escolar da pessoa surda precedeu a entrevista. Posteriormente, dos relatos extraímos dados importantes para a nossa pesquisa e assim organizamos a entrevista que foi realizada em uma sala comum de ensino da própria instituição, tendo duração de 40 minutos.

Os principais teóricos que fundamentam o nosso trabalho são: Ronice Quadros (1997), sobre as possibilidades na educação bilíngue bimodal para surdos, através da apresentação de um modelo de educação para os surdos; Lucinda Ferreira Brito (1995), que considera o bilinguismo uma proposta importante para o desenvolvimento dos surdos; Lacerda e Mantelatto (2000), que partem da abordagem bilíngue de atenção a pessoa surda, acompanhando a prática apropriada capaz de atendê-la de forma integral; Ana Paula Santana (2007), para quem a linguagem é o principal mediador das funções cognitivas esclarecendo, assim, que a língua de sinais é considerada uma língua sendo possível tratar qualquer conceito através de sua utilização; Ana Cristina Guarinello (2007), que considera a importância e a necessidade social da significação para a criança surda como processo na constituição do sujeito surdo.

Os estudos mencionados acrescentaram e contribuem na prática e na construção desta pesquisa como uma proposta bilíngue para o surdo.

## **2 A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS NA ESCOLA COMUM DE ENSINO**

Durante o segundo império, em meados do século XIV no Brasil a educação de surdos teve início através da chegada do professor Hernet Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, que trouxe a LSF-Língua de Sinais Francesa que surtiu grande influência na LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais.

Fundou-se no Brasil, no estado do Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no dia 26 de setembro de 1857. Essa data nos

faz lembrar as lutas diárias por melhores condições de vida, trabalho, educação, saúde, dignidade e cidadania para as pessoas surdas deste país.

A LIBRAS é reconhecida por aspectos linguísticos devido ao fato de ser uma língua de modalidade espaço-visual (FERREIRA BRITO, 1995) e por também possuir fonologia, sintaxe, semântica e morfologia própria, igual às outras línguas de sinais. Qualquer pessoa pode aprender a LIBRAS, só precisa praticar. A língua de sinais apresenta uma organização neural semelhante à língua oral, pois se organiza no cérebro da mesma forma que as línguas faladas. Experimentar esse contato com a língua de sinais permite conhecer a sensação de não utilizar a comunicação através do som, mas se comunicar com movimentos no espaço com as mãos seguido de expressões facial e corporal.

A LIBRAS é importante para a pessoa surda e quanto mais cedo à criança surda ter esse contato com a língua de sinais mais cedo ela estabelecerá sua comunicação no processo de aquisição.

Diferentemente das pessoas ouvintes que vão ingressar nas escolas e nelas vão conseguir desenvolver suas habilidades educacionais a partir de estímulos sonoros provocados pelos profissionais da educação o surdo, por sua vez, tem a necessidade de interagir nesse mesmo processo educacional através de metodologias que alcancem sua forma de compreender o mundo, o que se dá através de estímulos visuais. É por isso que a educação dos surdos só faz sentido se ela for língua de sinais.

De acordo com a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, tem-se a garantia legal de integração da pessoa surda em salas regulares. O Art. 1º são reconhecidos, como meio legal de comunicação e expressão, a LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, não paginado)

Não há um consenso no que diz respeito ao conceito e à classificação do bilinguismo, pois ele depende das questões e ordem política, social e cultural. Tornar o ambiente bilíngue para estudantes surdos é mais um desafio para o ensino das redes regulares de ensino. Porém, o fato de haver alunos surdos em salas regulares juntos com ouvintes está sendo discutido e levando ao pensamento de que a pessoa surda não está incluída devidamente no ensino regular visto que muitos surdos estão sendo prejudicados em sua escolarização.

O ensino que é oferecido em muitas escolas regulares não é o suficiente para pessoa surda que precisa buscar reforço no contraturno para buscar conhecimento e o aprendizado da

LIBRA para poder adquirir, além da socialização, meios de comunicar-se com outras pessoas surdas. É nos Centros de Referências e Fundações como a FUNAD que o aluno aprende sua língua, assim não adquirindo a aprendizagem da sua língua em escola regular devido ao fato de que as escolas não estão preparadas para oferecer uma educação de qualidade para a pessoa surda.

As pessoas com deficiência têm todo o direito de integrar-se em uma escola comum e são capazes de realizar suas atividades educativas, combatendo assim a discriminação e criando uma comunidade receptiva e comprometida com a inclusão, construindo uma sociedade inclusiva e oferecendo uma educação que esteja comprometida com o crescimento e desenvolvimento cognitivo, social e cultural de todos, surdos e ouvintes.

Torna-se cada vez mais necessário promover o conhecimento e a defesa de direitos, prevenir famílias e a sociedade, indagar uma educação de qualidade para seus filhos que se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de todos. Isso porque as famílias de pessoas surdas passam despercebidas do direito a uma educação de qualidade e, muitas vezes, por causa da carência de recursos e de serviços especializados têm inviabilizada a superação das pessoas com deficiências. Infelizmente, em dias atuais nos deparamos com situações de pessoas surdas que estão em suas residências e crescem sem ter o conhecimento adequado para seu progresso, perdendo assim a oportunidade de integrar-se ao meio social e realizar-se enquanto cidadãos.

Diante de tal instância o decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 regimentou a Lei 10.436/02 que estabelece o ensino da LIBRAS desde o ensino Infantil até o nível Superior. Assim, a comunidade Surda conquistou esse marco visando à possibilidade dos surdos obterem uma educação de qualidade. Consoante a tal acontecimento, o decreto nº 5.296 prioriza os sistemas educacionais de ensino para abranger todas as pessoas surdas independente das suas necessidades educacionais ou suas dificuldades individuais no seu cotidiano.

Portanto, as pessoas com deficiência devem ser matriculadas em qualquer instituição de ensino, seja ela privada ou pública, e estas devem oferecer propostas inclusivas, capacitações e formações continuadas para que, desse modo, docentes tanto iniciantes e experientes possam aprender a se comunicar com o surdo através da língua de sinais e criar uma interação trazendo-os para a escola organizada para assegurar uma educação responsável e de qualidade para os surdos em um pensamento conjunto, capaz de oferecer um ensino que possibilite diferentes métodos e técnicas inclusivas.

Proporcionar aos alunos das escolas públicas o ensino da LIBRAS é propor uma inclusão de qualidade. Quando se pensa em inclusão surge a palavra preparação e, apesar de a inclusão já estar acontecendo, devido ao fato de as pessoas com Surdez estarem incluídas na

escola, no entanto não é oferecida uma educação no que diz respeito ao quesito de igualdade de oportunidades de aprendizagem. Alguns docentes não conhecem a LIBRAS, precisando sempre de um profissional intérprete para mediar o relacionamento com o aluno. Assim, frequentemente as pessoas surdas estão inseridas em salas regulares, porém não encontram profissionais capacitados para ensinar sua língua. O surdo precisa estar incluído na escola, participando de todo processo educacional sem limitações, pois o estudante que não se enquadra nesta abordagem por suas diferenças educacionais é excluído.

Torna-se essencial educar com base no respeito proporcionando oportunidades a todos os alunos; é preciso respeitar as diferenças sem julgamentos e formar pessoas iguais, com os mesmos direitos, pois cada educando possui uma maneira para desenvolver suas habilidades o que favorece ou desfavorece sua aprendizagem nos mais diversos contextos escolares de ensino. Isso não pode ser negligenciado.

O acesso à educação de qualidade é direito de todos os cidadãos se algumas pessoas surdas apresentam dificuldades educacionais. Cada uma delas tem suas particularidades e precisam de procedimentos e técnicas diferenciadas que permitam a participação de todos nas aulas sem exceções construindo, dessa forma, ambientes educacionais adequados.

O ensino da LIBRAS proporciona a inclusão dos alunos surdos nas escolas, pois alguns alunos surdos iniciam o ano letivo sem nenhum conhecimento da sua língua e, conseqüentemente, precisam de Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, que oferecem o ensino da LIBRAS. Esses atendimentos são reconhecidos e assegurados por direitos unicamente para os alunos com surdez.

É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua Portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo processo educacional. (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p.08)

O âmbito escolar é um dos lugares mais importantes para o desenvolvimento dos alunos, pois é nas salas de aula que os processos de ensino e aprendizagem contribuem para a construção social. Uma pessoa surda inserida em uma rede de ensino pública ou privada deve encontrar apoio pedagógico em um espaço multidisciplinar sempre com a ajuda de um docente e um profissional tradutor/ intérprete que será mediador na comunicação entre ambos.

Neste contexto, as escolas apresentam uma realidade educacional singular: salas superlotadas, falta recursos pedagógicos, faltam equipamentos tecnológicos e jogos lúdicos, o professor em atividade educacional precisa ser um contínuo pesquisador e, ainda sim, na maioria das situações, pode se encontrar de mãos atadas pelo fato de se deparar em sala com



muitas das situações citadas acima que acarretam em uma educação falha.

As dificuldades podem resultar da atuação do docente em diversos horários, por exemplo, para possibilitar um ensino mais abrangente que considere os alunos surdos. Também se torna necessária a implementação de políticas públicas o que caracteriza a necessidade de um governo mais atuante que possibilite incentivos que proporcionem ao educador oportunidades de qualificação no âmbito da Libras, mostrando com essa ação determinadamente um ensino e desenvolvimento do aluno surdo progressivo e decisivo para o seu envolvimento psicossocial.

### **3 DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS SURDOS EM SALAS DE AULAS REGULARES**

Sabemos que uma educação de qualidade é direito de todas as pessoas e para os surdos isso não é diferente, por isso as escolas devem estar preparadas para receber os surdos e para usar técnicas de ensino que promovam o aprendizado desses indivíduos de acordo com suas necessidades. Segundo a Constituição de 1988 no capítulo III, seção I, artigo 205 afirma-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ao longo da sua trajetória escolar os surdos começaram a perceber que estavam sendo prejudicados por um sistema educacional que não enxerga nas pessoas surdas um povo que possui uma língua, cultura e identidades próprias. Os conteúdos curriculares ministrados pelos professores em sala de aula são extremamente excludentes, elaborados e executados de forma generalizada não respeitando as particularidades dos surdos e nem a língua de sinais. De acordo com Silva (2001),

No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola, em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir em uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo (SILVA, 2001, p.21).

Não podemos afirmar de forma alguma que os culpados do fracasso escolar dos alunos surdos se resumem aos profissionais da educação que estão inseridos em sala de aula. Sabemos que a Secretaria de Educação juntamente com a Coordenação de Educação Especial tem a maior culpa ao não promover momentos de formação continuada para esses profissionais que lidam/interagem com pessoas surdas direta ou indiretamente.

Diante dessa realidade Carvalho (2010) nos aponta a seguinte questão sobre a

formação continuada dos professores:

Convém trazer para a discussão o sentido e o significado da formação continuada que a coloca, apenas, restritas aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver, como rotina da escola, encontro de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar. (CARVALHO,2010, p.161).

Diante dessa insatisfação em que se encontra a educação de surdos da cidade de Bayeux/PB entrevistamos uma pessoa surda de nome fictício “Maria” que está cursando Letras LIBRAS pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB na modalidade a Distância via Universidade Aberta do Brasil-UAB que, ao longo de sua trajetória estudantil, estudou em salas regulares com alunos ditos “normais.”

#### **4 BILINGUISMO**

O bilinguismo popularizou-se no mundo todo a partir das décadas de 1980 e 1990. É uma filosofia que os movimentos surdos de todo o Brasil vem tentando conquistar como proposta de ensino na educação de surdos. Alguns linguistas que estudam a língua de sinais defendem essa proposta que, mesmo havendo defensores, de maneira geral ainda não foi implantada efetivamente. Com o fracasso do método oralista diversos países perceberam que a língua de sinais necessitaria ser utilizada independente da língua oral. Os surdos tiveram uma grande contribuição na resistência e nas reivindicações pelo direito de usar a sua língua. De acordo com Guarinello (2007, p. 45-46)

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (...) na adoção do bilinguismo deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária).

Podemos enfatizar que o bilinguismo parte das reivindicações dos próprios surdos, tendo em vista que o acesso às duas línguas se dá dentro do mesmo contexto, da língua de sinais e da língua portuguesa, conforme explicado anteriormente. No bilinguismo, este modelo metodológico pode trabalhar com duas ou mais línguas. Sendo assim, no contexto escolar das pessoas surdas iremos focar nas línguas em questão que são a LIBRAS (L1) e o português na modalidade escrita (L2). Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino

usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.

A prática dessa metodologia bilíngue visa possibilitar o aprendizado da LIBRAS que faz parte da comunidade surda. Dessa forma, o trabalho bilíngue educacional vai respeitar as particularidades dos surdos trazendo estratégias e meios para colaborar no seu aprendizado. Lacerda e Mantelatto (2000) afirmam que o bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral. Respeitar a autonomia da língua de sinais é uma das principais preocupações que o bilinguismo tem em seu plano educacional não deixando de observar o respeito às experiências psicossocial e linguística da pessoa surda.

A proposta da Escola Bilíngue para pessoas Surdas torna uma oportunidade de crianças surdas estarem em contato direto com sua língua em contextos educacionais em que atuam profissionais capacitados para o ensinamento da LIBRAS e do Português. Para que a escola se torne bilíngue é preciso que seja incluído, desde o projeto político pedagógico até os contextos escolares efetivos, um ambiente onde todos os profissionais se comuniquem em LIBRAS, onde todos os professores sejam fluentes na LIBRAS e no qual o contato entre aluno e professor sejam direto.

É importante que a escola Bilíngue tenha professores surdos e todos os profissionais que trabalhem na escola sejam fluentes na LIBRAS, pois no bilinguismo o ambiente escolar tem como primeira língua (L1) e outra segunda língua como (L2).

Língua Materna é a primeira língua que a pessoa aprende o que, no caso dos surdos, é a LIBRAS. Também cabe ressaltar que a pessoa surda simultaneamente à língua materna pertence à cultura com a qual a pessoa se identifica a LIBRAS que é considerada uma língua e não uma linguagem, pois ela oferece os mesmos métodos e técnicas para ser considerada língua.

O quadro abaixo trata de um relato de uma jovem surda que está cursando Letras LIBRAS pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB na modalidade a Distância-UAB, no qual ela explica como foi sua trajetória educacional. Através destas particularidades mereciam ser debatidas as formas de ensino para uma pessoa surda, no entanto, na entrevista foram elaboradas e discutidas questões referente são ensino e à aprendizagem na rede de ensino, para as quais a jovem surda contribuiu com esta entrevista através de relatos da sua experiência educacional, suas dificuldades e conquistas.

Inicialmente, os pesquisadores debateram sobre o bilinguismo, os assuntos abordados foram suas vivências e o cotidiano escolar e, posteriormente, se deu a elaboração das perguntas que constituiriam um roteiro para a entrevista e então, com auxílio de um tradutor/interprete,

foi realizada a tradução oral mediante as respostas da pessoa surda.

Quadro 1 – Entrevista Bilinguismos

Categoria	Entrevistadores/ Professores: Ana Claudia Rosa / Thiago da Silva Paiva	Entrevistada/ Pessoa Surda	Análise
<b>Bilinguismo</b>	1 – Qual seu nome e explique como era a interação e comunicação entre você e seus pais?	<i>Meu nome é “Maria”, falar da minha vida é difícil minha mãe e meu pai entre nós existia uma grande limitação na comunicação eles não sabiam conversar comigo, eu ainda não sabia língua de sinais e muito menos meus pais ...</i>	Analisando a fala da entrevistada podemos constatar que existe uma grande dificuldade na interação com seus pais devido à falta de conhecimento dos pais acerca da língua de sinais, o que pode ter contribuído na dificuldade de aprendizagem na sala comum onde a Maria estava inserida.
	2- Relate como era sua vivência em sala de aula como pessoa surda?	<i>Quando comecei a estudar fui para uma escola que todos os alunos eram ouvintes e eu era a única aluna surda ficava em sala de aula copiava as atividades mais não aprendia muita coisa, pois a professora sempre falava e falava mais eu era surda não entendia o que ela queria me dizer...</i>	Maria explica que a escola não estava preparada para receber uma aluna surda, afirma que era copista e não compreendia o que era ensinado na sala de aula, possivelmente os professores não conheciam a LIBRAS e as metodologias aplicadas na escola eram atividades em português escritas e, mesmo sendo executadas, a jovem não compreendia as práticas de ensino da sala de aula, pois não eram executadas em LIBRAS que é sua língua materna.
	3- Explique como era o contatocom seus colegas em sala comum de ensino?	<i>Ficava muito triste porque não participava das brincadeiras com os colegas e muito menos conversava, eu não entendia o que eles falavam...</i>	O relacionamento com os ouvintes em uma escola no qual nenhum aluno compreendia a língua de sinais produziu uma barreira na comunicação com os ouvintes. Dessa forma, as interações ocorriam de forma social

<p>4- Você sentia que era incluída na escola?</p>	<p><i>Não me sentia incluída na escola...</i></p>	<p>Incluir a LIBRAS como disciplina curricular será de grande valia no âmbito de auxiliar na inclusão social de pessoas surdas. Vale assinalar que a comunicação era o principal fator no qual Maria não sentia incluída na escola.</p>
<p>5- Você concorda com a inclusão de alunos surdos nas salas comuns de ensino?</p>	<p><i>Os surdos em salas regulares eu não concordo porque sempre seremos prejudicados, ficaremos sempre atrás dos ouvintes, exemplo um professor dará a sua aula oralmente e quem ouve terá maior capacidade de aprender e nós surdos aprendemos com o visual temos essa necessidade do olhar para compreender melhor...</i></p>	<p>As escolas não apresentam uma proposta que contribua para o aprimoramento das necessidades educacionais linguísticas da pessoa surda, o que oportunizaria a aprendizagem da língua de sinais como L1 e a introdução da Língua portuguesa L2 como segunda língua de modalidade escrita.</p>
<p>6- Você concorda que mesmo com a mediação do Profissional Interpretador de Libras o professor sala comum deve aprender língua de sinais?</p>	<p><i>É importante para os professores que aprendam LIBRAS para poder se comunicar conosco. Antigamente não existia lei que cobrasse isso, mas hoje existe e mesmo assim alguns não querem aprender e preferem que só o tradutor/interprete tenha esse contato com o surdo...</i></p>	<p>É de fundamental importância que os professores aprendam no mínimo o básico da LIBRAS para realizar uma comunicação efetiva e oferecer metodologias adequadas para os alunos surdos.  A partir do Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular nos cursos de formação para professores e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de nível superior.</p>

<p>7-Qual sua opinião sobre a proposta bilíngue na Educação de Surdos?</p>	<p><i>Queria muito que o bilinguismo acontecesse. Os surdos iriam adorar sentiriam-se em casa, estudaríamos diretamente com a língua de sinais como L1 e o português para leitura e escrita que seria o L2.</i></p>	<p>A língua de sinais é reconhecida pela Lei de 24 de Abril de 2002 e é composta por níveis linguísticos como fonologia, morfologia, sintaxe e Semântica.</p> <p>A Proposta bilíngue enfatiza a aprendizagem da língua de sinais.</p> <p>Desta forma, a LIBRAS seria reconhecida como primeira língua para a pessoa surda.</p> <p>A escola seria um espaço com acesso a uma comunicação em LIBRAS, o que facilitaria a compreensão do surdo na língua materna com a comunidade surda e com indivíduos fluentes na língua.</p>
<p>8- Com base da sua experiência de vida Educacional na sua perspectiva como deveria ser aplicada a proposta do bilinguismo na educação dos surdos?</p>	<p><i>Começaríamos pelas crianças surdas que é o principal, pois estão na fase de alfabetização. Depois, o bilinguismo poderia ser inserido no fundamental. Seria ótimo trabalhar com imagens, o visual algo que chamasse a atenção do surdo e com certeza os surdos aprenderiam melhor...</i></p>	<p>Certamente o bilinguismo é uma proposta que respeita a pessoa surda em sua identidade cultural.</p> <p>Um método primordial no qual se dá o acesso da pessoa surda à sua língua materna ea convivência com sua comunidade. Isso facilitaria sua aprendizagem e, conseqüentemente, o ensino da LIBRAS, necessita do uso de recursos que priorizam o desenvolvimento, a compreensão na aprendizagem do aluno surdo, as imagens e, assim, os jogos pedagógicos, por exemplo, enalteceriam o processo do ensino da LIBRAS para as pessoas surdas.</p>

<p>9- O que é preciso para a proposta bilíngue acontecer no município de Bayeux.</p>	<p><i>Para que o bilinguismo aconteça no município de Bayeux é preciso unir forças e com apoio do poder competente- como a Secretaria de Educação - que possa aplicar como modelo de ensino a proposta bilíngue para alunos surdos.</i></p>	<p>O município de Bayeux está localizado no Estado da Paraíba, pessoas com deficiências são matriculadas nas escolas do município de Bayeux e a proposta bilíngue não é oferecida em nenhuma escola. Porém, os surdos são inseridos em salas comuns e são contratados Profissionais Intérpretes para a mediação entre professor e alunos. O surdo recebe a alfabetização da LIBRAS nas Salas de Recursos Multifuncionais e no CRIS- Centro de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência.</p>
<p>10- Você conhece no estado da Paraíba alguma escola que ofereça a proposta bilíngue?  13</p>	<p><i>Em alguns municípios da Paraíba já existem escolas que trabalham com essa visão se eu não me engano eu acho que é Campina Grande e Princesa Isabel. Espero que Bayeux consiga entender a nossa necessidade e garantir nosso direito a uma educação de qualidade.</i></p>	<p>No estado da Paraíba existem escolas com a proposta bilíngue que são referência no processo de aprendizagem da pessoa surda.  O município de Bayeux oferece o ensino da LIBRAS através das Escolas do município diretamente nas Salas de Recursos Multifuncionais e CRIS- Centro de Referência a Pessoa com Deficiência.</p>

Fonte: elaborado pelos autores

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a apresentar as dificuldades encontradas pelos surdos nas salas regulares de ensino. Neste contexto, os objetivos da pesquisa foram alcançados levando em consideração a entrevista que realizamos com uma aluna surda. Embora se saiba que a filosofia de uma educação bilíngue para pessoa surda aqui no município de Bayeux custará a acontecer em um período de médio a longo prazo. Porém, já começamos a colher os frutos com o aumento do interesse da LIBRAS e a sensibilização quanto ao bilinguismo.

Podemos concluir o principal meio de comunicação e expressão das pessoas surdas e

a LIBRAS quanto mais precocemente o surdo for exposto a LIBRAS mais rápido se desenvolverão em todas as áreas seja ela educacional, cultural ou social.

As dificuldades encontradas pelos surdos em salas de aula vêm do fracasso do processo educativo que tem uma concepção pedagógica controversa que prejudica o aprendizado dos alunos surdos.

Por esse motivo é que defendemos a filosofia do ensino bilíngue cuja implementação pode trazer novas práticas pedagógicas possibilitando ao aluno surdo uma nova perspectiva da educação visando proporcionar a essas pessoas a oportunidade de aquisição de habilidades para vida em comunidade.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, MirleneMacedo. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Janoni. A língua de sinais e um breve histórico da educação surda. **Ágora revista eletrônica**, n. 11, p. 23-29, dez. 2010.

CARVALHO, RositaEdler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Por uma gramática das línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

\_\_\_\_\_. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FUNDAD. Fundação Centro de Apoio Integrado ao Portador de Deficiência. Disponível em: <<http://funad.pb.gov.br/a-funad>> acessado em 14 de fevereiro de 2018.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo:



Plexus, 2007.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em:  
<<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>> acessado em 22 de maio de 2018.

LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PORTAL DO SURDO. **Cultura dos surdos**. Disponível em:  
<[http://www.portaldosurdo.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=208&Itemid=194](http://www.portaldosurdo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=194)> acessado em 14 de fevereiro de 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: SEMINÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1., 1997b, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1997b. p.70-87.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus Editora, Edição 2007.

SILVA, Fábio Irineu da; REIS, Flaviane, GAUTO, Paulo Roberto; SILVA, Simone Gonçalves de Lima da.; PATERNO, Uéslei. **Aprendendo LIBRAS como segunda língua – Nível básico. Caderno Pedagógico 1 – Curso de LIBRAS**. Santa Catarina: NEPES, 2007.

SILVA, Maria da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

## **LENDO PINOCCHIO EM CÍRCULO DE LEITURA SEMIESTRUTURADO BILÍNGUE**

Natália Helena Nery e Silva<sup>27</sup>; Rosenice de Lima Gabriel<sup>28</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Conforme afirma Cosson, a literatura está em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente acompanhado por outra manifestação artística. Sendo assim, vemos o literário na música, na poesia, na canção popular, no filme, na fotografia, nas histórias em quadrinhos na interpretação que o autor de tais obras dá às mesmas. Propomos desenvolver um círculo de leitura (COSSON, 2006), onde reuniremos crianças em idade entre 3 e 4 anos, que estejam aprendendo a falar e ler (bem como algumas mães) com o intuito de ensinar-lhes a língua inglesa para que se tornem bilíngues.

Apresentaremos o livro *Pinocchio*, da série *Meu livro bilíngue!*, da Editora Vale das Letras, com texto de Patrícia Amorim e tradução para o inglês de Fabiana Lange Brandes. Além de conhecer um clássico infantil, os participantes poderão interagir com essa obra que já teve várias apresentações e formas de manifestação artística.

A seguir, apresentamos a obra de Pinóquio, que é um romance clássico da literatura infantil, escrito pelo autor italiano Carlo Collodi em 1881, com título original “As Aventuras de Pinóquio<sup>2</sup>”, que foi publicado dois anos depois, em 1883, com ilustrações de Enrico Mazzanti. A obra foi originalmente escrita em capítulos, numa série publicada no jornal infantil italiano de Ferdinando Martini, *Giornale per i Bambini*, entre julho de 1881 e janeiro de 1883, chegando a 36 episódios.

Desde sua publicação, Pinóquio já foi traduzido para vários idiomas e ganhou várias adaptações, incluindo a mais conhecida, a de Walt Disney em 1940, a qual contou uma história bem diferente da escrita por Collodi. Tal adaptação foi considerada uma obra-prima do cinema de animação, sendo amplamente conhecido devido à capacidade de Walt Disney de transformar as histórias em algo maravilhoso.

A história original de Pinóquio, e das suas aventuras e desventuras, é bastante rica. Permite inúmeras leituras por públicos de diferentes idades. É, por si, uma grande aventura

---

<sup>27</sup> Mestranda em Linguística e Ensino- UFPB

<sup>28</sup> Mestranda em Linguística e Ensino- UFPB

entregar-se a este Pinóquio que erra, sofre e se redime para tornar-se gente. A história ultrapassou as fronteiras da Itália e se tornou um patrimônio universal.

Pinóquio foi o primeiro boneco falante da literatura. “No Brasil, Monteiro Lobato trouxe-o para o contexto do Sítio do Pica-Pau Amarelo, e até mesmo Tia Nastácia foi incumbida de preparar um "irmão" do Pinóquio.” (Wikipedia)

Vimos em Cosson que “ler é uma atividade social em grande parte determinada pelos limites e restrições impostos por uma comunidade discursiva. A leitura é uma interação controlada pelas regras dessa comunidade e o leitor/escritor precisa conhecer ou dominar essas regras para participar plenamente dela, para construir sentidos que sejam considerados legítimos. Com isso, “a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções”, ou seja, “o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém ou para alguém.” (Leffa, 1999:34 apud COSSON, 2014)

Além disso, vimos também que a escola não é o único espaço de formação e nem o mais eficiente, sendo possível assim o aprendizado, ou formação, em variados formatos e lugares. Aprendemos a ler lendo. E a atividade proposta seria uma forma de iniciar o processo de aprendizagem de leitura em segunda língua de crianças em letramento bilíngue.

Como retoma Cosson, ler é sempre um processo relacional, quer seja entendido como uma relação essencialmente especular (Leffa, 1996), quer seja visto como uma operação complexa que inclui, entre outros aspectos, a condição histórica do leitor e seu horizonte de expectativas, as condições de produção do texto, as restrições impostas pela estrutura do texto ao leitor e o contrato enunciativo (Fiorin, 2004).

Assim, nossos participantes aprenderão a ler através deste processo relacional, de forma espontânea. Partindo desta visão propomos como metodologia, a leitura literária através de círculo de leitura semiestruturado bilíngue (Inglês-Português) do livro *Pinocchio* ao ar livre, a fim de que fora do ambiente de sala de aula, a criança possa ver outras possibilidades de leituras permanentes que não sejam somente em sala de aula. Desse modo corroboramos com os autores citados anteriormente que esta prática “assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito” (PAULINO; COSSON, 2009, p.74).

Acreditamos que através da leitura literária os alunos podem praticar a solidariedade apoiando uns aos outros através da interação o que favorecerá o letramento. A leitura em voz alta é uma forma de solidariedade. O estudo de Shirley B. Heath (1988) mostrou que as crianças que eram expostas à leitura em voz alta antes de dormir ou outros momentos do dia, tinham menos dificuldade no seu desempenho escolar em comparação às crianças que não tinham essa exposição.

Sendo assim, a leitura com os pais, em outro ambiente que não seja a escola, auxilia na transição da criança para o mundo da escrita, assim como aumenta o seu vocabulário e promove maior compreensão de funcionamento da leitura, fortalece o incentivo à leitura por prazer e também as relações entre pais e filhos. (COSSON, 2014)

## **2 PROPOSTA DO CÍRCULO DE LEITURA SEMIESTRUTURADO FORA DA ESCOLA**

A presente proposta tem o seguinte roteiro o qual detalharemos em seguida. A obra que propomos ler é o livro *Pinocchio*, versão bilíngue (ANEXO I). Para isso, sugerimos que tenhamos três encontros com duração de 1 hora e meia cada, um a cada semana, totalizando assim três semanas.

Os participantes do círculo de leitura serão crianças de 3-4 anos, cujos pais desejam ensinar-lhes a língua inglesa, para que, assim, as mesas se tornem bilíngues; também participarão dos encontros um dos pais ou responsáveis que possa auxiliar as crianças na leitura e desenvolvimento das atividades e se revezarão na tarefa de conduzir o grupo a cada semana.

Além da leitura de uma obra clássica da literatura infantil, do ponto de vista de vocabulário, as crianças terão a chance de aprender como dizer as partes do corpo em inglês, os nomes de diferentes brinquedos, nomes dos materiais escolares, nomes dos brinquedos no parque, nomes de animais marinhos (PÁGINAS DO LIVRO ANEXAS). Do ponto de vista da formação do cidadão, refletirão sobre o que pode acontecer se alguém mentir e/ou desobedecer aos pais.

A leitura será realizada em grupo, em voz alta através do círculo de leitura semiestruturado. Como recursos didáticos, contaremos com o Livro com a história do Pinóquio, imagens de crianças brincando com *Puppets*, desenho de Pinóquio para pintar, folhas de atividades extras, a música “*Head, Shoulders, Knees and Toes*”, que será reproduzida através uma caixa de som com Bluetooth. (ou em uma *SmartTV* conectada à Internet).

Como os participantes ainda não sabem produzir texto escrito, vamos ter a atividade para completar as palavras com a letra P e teremos a contação da história de forma oral. Avaliaremos os participantes de forma qualitativa de acordo com o desempenho e envolvimento de cada para que possamos pensar em formas de aprimorar os encontros.

### **2.1 PRIMEIRO ENCONTRO**

Ao iniciarmos o contato com as crianças no nosso encontro, os informaremos que a aula será ao ar livre embaixo da árvore onde iremos contar uma história. Como forma de introduzir a oficina, nós levaremos a foto de crianças brincando com bonecos (puppets) e perguntaremos às crianças “Qual o seu boneco favorito? Você já pensou em criar um boneco? Se você fosse criar um boneco, como o criaria?” [“What is your favorite puppets? Have you ever thought about creating a puppet? If you would create a puppet, how would you create?”] – [5 minutos]

Em seguida, apresentaremos o desenho do nosso boneco (puppet), sem dizer ainda o nome dele. Cada aluno deverá pintar o desenho do Pinóquio (ANEXO II), dar um nome e mostrar para o grupo. – [5 minutos]

Imagem 01 – Crianças brincando com *puppets*



Fonte: <https://illinoisearlylearning.org/blogs/growing/puppets2/>

Imagem 02 – Pinóquio para colorir



Fonte: <http://www.supercoloring.com/pt/desenhos-para-colorir/pinoquio>

Após feita a pintura do desenho e apresentado ao grupo, apresentaremos o livro, primeiro mostrando apenas a imagem do boneco “Pinóquio” e, cobrindo o nome, em seguida, perguntaremos “Que nome vocês acham que tem esse boneco?” [What is the name of this

puppet?]) Após essa introdução, iniciaremos a leitura do livro de forma coletiva, onde cada mãe presente e crianças que dominem a leitura podem ler uma parte enquanto os demais acompanham. Faremos a leitura até a metade do livro no primeiro encontro. – [30 minutos]

Finalizaremos este encontro reforçando o vocabulário referente às “partes do corpo” (ANEXO III), pedindo que eles apontem para as partes do seu corpo, com as perguntas “*Where are your eyes?, Where is your chin?, Touch your hair., Touch your nose. Touch your mouth. Show your teeth. Touch your neck. Where is your ear?*”<sup>29</sup>.

Trabalharemos também o vocabulário referente aos bonecos do atelier (ANEXO IV). No livro, o vocabulário é apresentado na seguinte sequência: Atelier *vocabulary*: “a. *Blocks*, b. *Doll*, c. *Kite*, d. *Car*, e. *Ball*, f. *Skate*, g. *Train*, h. *Cycle (bicycle)*, i. *puppet*, j. *Teddy bear*, k. *Puppet*, l. *Pinocchio*.

### **2.2.1 Resumo do primeiro encontro:**

Pré-leitura: Mostrar a foto de crianças brincando com um boneco (*puppet*) e perguntaremos às crianças “Qual o seu brinquedo favorito?” Você já pensou em criar um brinquedo? Se você fosse criar um brinquedo, que brinquedo criaria?

Leitura: Após a introdução, realizar a leitura do livro de forma coletiva, em que cada mãe presente e crianças, que dominem a leitura, podem ler preferencialmente em inglês uma parte enquanto os demais acompanham.

## **2.2 SEGUNDO ENCONTRO**

No segundo encontro retomaremos a leitura da história de Pinóquio, de forma coletiva, sempre deixando espaço para que as crianças expressem suas impressões a partir da leitura, onde buscaremos focar com os alunos as lições positivas e negativas da história. Pediremos às crianças para repetirem o vocabulário conforme apresentado no livro. “*School material vocabulary*”, “*Park vocabulary*”.

Ao final refletiremos sobre a importância da criação e daremos início à atividade onde as crianças deverão recortar as partes do desenho do Pinóquio, e colar para montar o boneco.

## **2.3 TERCEIRO ENCONTRO**

---

<sup>29</sup> Onde estão seus olhos? Cadê seu queixo? Toque no seu cabelo. Toque no seu nariz. Toque na sua boca. Mostre seus dentes. Toque no seu pescoço. Cadê sua orelha?

No terceiro encontro, exploraremos as partes do corpo, conforme apresentado no livro, que mostra as partes do corpo do Pinóquio. Na sequência, escutaremos a canção “*Head, Shoulders, Knees & Toes*”, de modo que as crianças serão incentivadas a repetir os nomes das partes do corpo, depois cantar e dançar. Uma vez finalizada a leitura, tocaremos a canção “*Head, Shoulders, Knees & Toes*”:

*Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.  
Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.  
And eyes and ears and mouth and mouth and nose.  
Head, shoulders, knees and toes, knees and toes, knees and toes.  
March, march, march.  
Let us all march.  
March, march, march.  
Get your body charge!  
Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.  
Head, shoulders, knees and toes.  
And eyes and ears and mouth and nose.  
Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.  
Jump, jump, jump.  
Let's all jump.  
Jump, jump, jump.  
Make your muscle pump!  
Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.  
Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.  
And eyes and ears and ears and mouth and nose.  
Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.  
Punch, punch, punch.  
Let's all punch.  
Punch, punch, punch.  
Have a hurty munch.*

Fonte: Musixmatch

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que o presente trabalho poderá contribuir com a aquisição da língua inglesa, seja a mesma destinada para os mais diversos públicos, uma vez que estamos na era da inclusão e a mesma, em sua essência, significa trazer para o meio de forma que este possa se sentir confortável. A proposta metodológica apresentada através de materiais visuais e desenvolvida através de exposições visuais e orais, favorece não apenas às crianças ditas normais, mas também à alguma criança que possa ter algum déficit ou até deficiência.

Os participantes, sejam crianças ou pais, responsáveis adquirirão fluência de forma espontânea através de atividades lúdicas, podendo ainda se divertir através da música e

coreografia da música. A atividade promoverá também estreitamento de laços entre pais e filhos e extensão de relacionamento dentro desta comunidade de leitores. As crianças aprenderão valores de solidariedade, e educação, aprendendo sobre turnos de conversa, podendo fazer questões sobre o texto e demonstrar seu entendimento, atividades essenciais para a socialização da criança.

## REFERÊNCIAS

AMORIM., BRANDES. Pinoquio / **Pinocchio**, Coleção Meu Livro Bilíngue - 4 Livros Bilíngue. Blumenau, SC: Vale Das Letras.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

Acesso aos sites:

<https://g.co/kgs/gckDpz>

<http://www.supercoloring.com/pt/desenhos-para-colorir/pinoquio>

[https://bebeatual.com/historias-pinoquio\\_102](https://bebeatual.com/historias-pinoquio_102)

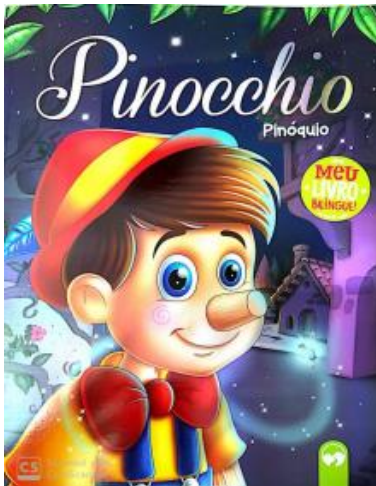
<https://www.twinkl.com/resource/t2-d-029-split-pin-pinoccio-characters>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/As\\_Aventuras\\_de\\_Pin%C3%B3quio](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Aventuras_de_Pin%C3%B3quio). Acesso em 05/02/2020.



ANEXOS

ANEXO I



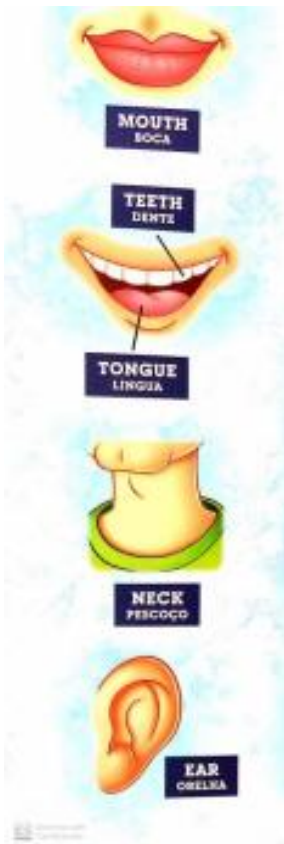
ANEXO II



ANEXO III



**ANEXO IV**



**ANEXO V**



**ANEXO VI**



ANEXO VII



## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE A ELABORAÇÃO DE SABERES E A PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO**

Nelma Rejane Olinto de Oliveira Pereira<sup>30</sup>; Luciane Carneiro de Souza<sup>31</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Ao longo do segundo semestre de 2017, cursei o componente curricular *Tópicos em Educação Popular*, que nos proporcionou conhecimento e reflexões acerca do processo de construção da *Educação do Campo*. A ocasião nos apresentou uma série de desafios, as conquistas que merecem ser celebradas e as lutas constante que esta área do saber enfrenta para se manter frente a um projeto social, político e econômico que rejeita toda e qualquer ação ligada à questão agrária e a educação do campo.

Dialogar acerca dos conteúdos analisados constitui um desafio diante da complexidade do tema e da atual conjuntura que estamos vivenciando. A partir das discussões realizadas em sala e das partilhas das experiências de alguns profissionais que atuam nas escolas no campo, desencadeou novas percepções relativas ao processo de construção das políticas educacionais para o campo. Nessa perspectiva, os movimentos sociais do campo elaboram novas práticas de educação popular e se apresentam como uma alternativa a educação considerando o povo, o camponês como agente de sua própria libertação e educação. Desse modo, a educação do campo considera que o camponês não é mero destinatário da ação do Estado, mas um sujeito que propicia uma educação carregada do gosto da reinvenção e da indignação.

Neste caminho de aprendizado, dialogamos com autores como Roseli Saete Caldart, Maria do Socorro Xavier Batista, Adelaide Ferreira Coutinho, Maria Julieta Costa Calazans entre outros. Tais autoras nos conduziram nesta trajetória tão rica de questões e problemáticas com possibilidades para diversas análises e compreensões.

O presente estudo se caracteriza como um levantamento bibliográfico acerca das questões históricas da *Educação do Campo*, e a contribuição da *Educação Popular* e do *Materialismo Histórico Dialético* para esse fenômeno.

Diante das leituras realizadas, compreendemos que o projeto pedagógico da *Educação do Campo* dialoga diretamente com a *Educação Popular*, assim, nosso objetivo é refletir sobre a

---

<sup>30</sup> Assistente Social, Bibliotecária, pós-graduada em Neurologia, mestre em educação- Universidade Federal da Paraíba

<sup>31</sup> Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Institucional. Mestre em educação – Universidade Federal da Paraíba

*Educação do Campo* e sua relação com a *Educação popular*.

## **2 BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para compreender a trajetória histórica da *Educação do Campo*, seus avanços e retrocessos, e, sobretudo as conquistas alcançadas, são necessárias reflexões acerca das lutas e resistências de um povo que sofre exclusões, desigualdades e abandono por parte de um *Estado* que não prioriza a educação para os sujeitos do campo. Ao longo dos estudos vimos que essa problemática têm raízes profundas e que têm início desde o processo de colonização das terras brasileiras. De acordo com Batista:

As lutas no campo brasileiro têm início com o processo de invasão e colonização portuguesa. Os movimentos se originam dos conflitos em torno da luta por terra, mas também se rebelam contra as relações sociais de produção marcadas pela exploração, pela dominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão, contra a negação cidadania, pelos direitos sociais e trabalhistas, pelo reconhecimento das diferentes culturas. (BATISTA, 2006, p. 1)

Historicamente, a formação da estrutura social do Brasil está diretamente relacionada ao processo de colonização, de escravidão, exploração pelas elites latifundiárias que estavam preocupados apenas na exportação agrícola, e que não precisava dar atenção à educação, pois para desenvolver atividades braçais não precisava de conhecimento, apenas de execução das tarefas.

A “educação” nessas terras estava voltada para uma elite agrária que tinha como fim a manutenção da estrutura de poder e dominação. Com relação a essas questões Queiroz conclui que:

Se por um lado à história da educação rural no Brasil foi de negação deste direito aos agricultores, por parte das ações e das políticas governamentais, constata-se, sobretudo nas três últimas décadas do século XX, toda uma movimentação e organização por parte das organizações e entidades dos agricultores, não apenas por uma educação rural, mas por uma educação do campo. Estas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber (QUEIROZ, 2011, p. 39)

Ao longo da História da Educação as políticas, os planos e projetos direcionados para a temática do campo, geralmente tinham o intuito de conter as iniciativas de resistências do povo do campo contra a realidade de exclusão e apaziguar os movimentos que estavam se formando.

Além disso, o modo como as práticas educacionais do Estado aconteciam se pautavam sempre a partir das experiências urbanas. A pedagogia do campo não pode ser mera

transladação de práticas educacionais da cidade, pois o modo de vida dos sujeitos do campo difere do mundo urbano, um lida com as coisas da terra e o outro com vários processos, dentre eles o fenômeno da industrialização. Coutinho (2009) conclui que: “As políticas de educação do Estado brasileiro para o campo, predominantemente, usaram como parâmetros os modelos dos centros urbanos para promover a educação, em que pese à evidência de que campo e cidade fazem parte de uma mesma realidade.” (COUTINHO, 2009, p.46).

Para uma melhor compreensão do processo de construção da educação do campo teremos que relembrar alguns fatos bastante significativos que o povo brasileiro vivenciou nas décadas de 1960 e 1970 e que contribuiu por desencadear um aumento dos movimentos sindicais e camponês, a participação de alguns setores da Igreja Católica nas lutas sociais e a criação de partidos políticos.

Com a ditadura militar, educadores comprometidos e outros sujeitos tanto no campo quanto na cidade que estavam em defesa dos oprimidos sofreram perseguições, exílios, torturas e assassinatos. Os movimentos populares e sindicais também foram desarticulados.

Além disso, o índice de analfabetismo continuava a crescer, exigindo conseqüentemente uma ação para minimizar esses dados. Por essa razão, foram lançadas várias campanhas de alfabetização pelo país.

Neste período de desenvolvimento e expansão do capitalismo, a política de educação no Brasil estava voltada a atender aos interesses do capital investindo nos cursos técnicos e profissionalizantes com intuito de lançar os jovens no mercado de trabalho, na tentativa de reprimir, impedir e controlar os movimentos de se organizarem em favor das mudanças e de transformação na estrutura social. O trabalho comunitário e de pequenos grupos foi à estratégia adotada durante muitos anos para resistir e contribuir na formação de novos sujeitos durante o regime ditatorial militar.

A década de 1970 foi marcada por muitas lutas pela democracia e a organização de vários movimentos. Podemos citar o nascimento da Pastoral Rural e posteriormente o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que surgiu em 1975, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões. A expansão das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Estado do Espírito Santo, trabalhando com a Pedagogia da Alternância, no Ensino Fundamental e Médio.

Segundo Coutinho apesar de todas as reivindicações, o Estado continua elaborando planos educacionais sob o paradigma urbano:

Nos anos 70 elabora-se o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, com o objetivo de promover a expansão da educação fundamental no campo, a melhoria do

ensino, a redução da evasão e da repetência, a valorização da escola e do trabalho do homem do campo. Porém, destaca-se que o currículo das escolas e a formação dos professores que atuavam no ensino rural continuaram, indefinidamente, sob o paradigma urbano. (COUTINHO, 2009, p. 44)

Na década de 1980, nasce a Central Única dos Trabalhadores (CUT/1983) movimento sindical urbano com a presença dos trabalhadores rurais, e o Movimento Sem Terra (MST/1984). Nesse último, uma das suas principais bandeiras é o combate e a luta pela Reforma Agrária e suas ações contribui com a práxis da educação do campo e traz a reivindicação pela Escola nos assentamentos rurais.

De acordo com Gonh (2011), neste período temos um avanço nos debates e nas iniciativas sobre a educação para a cidadania e a escola cidadã, que contribuíram para algumas conquistas dos trabalhadores na nova *Constituição*. Nessa Constituição promulgada em 1988 no artigo 205 contempla a educação como direito de todos e dever do Estado. Segundo o Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Com o processo de reabertura democrática e, sobretudo nos anos 1990, a reflexão foi acerca dos direitos garantidos pela Constituição de uma *educação para todos*. Nesse contexto, os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) conduziram o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB) que tinha como tema “*Por uma Educação do Campo*.”

O Movimento *Por uma Educação do Campo* nasce a partir da reflexão em torno das condições de desumanização no modo de vida desse espaço, em que em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era (é) mais coisa que homem mesmo (FREIRE, 1999, p. 43).

Com relação à Educação do campo, percebemos uma conquista que foi a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº. 9.394/96, onde prevê normas específicas para a educação do campo no artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Temos neste artigo da LDB uma demarcação de extrema importância para a *educação do campo* que é assegurar que os conteúdos contidos na educação básica deverão se adequar as

diversidades de cada região.

Conforme Coutinho é por forças destas lutas e reivindicações que em 2002, o Estado aprovaria:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 e criaria o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passam a valorizar a educação do campo sob uma nova visão: a dos movimentos sociais camponeses (COUTINHO, 2009, p. 46)

No decorrer das ações do Movimento *Por uma educação do Campo* muitas conquistas foram alcançadas. Dentre elas: A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Parecer CNE/CEB Nº:1/2006 que trata de Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Resolução CNE/CEB 4/2010, que reconhece, na Seção IV, a Educação Básica do Campo como uma modalidade de Educação Básica do Campo. No que tange aos avanços que estão garantidos nas políticas e programas de *Educação do campo*, Batista (2016) destaca:

1) PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, que apoia projeto de Educação em todos os níveis e modalidade de Educação; 2) Saberes da Terra - Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares – 2005 e ProJovem Campo – Saberes da Terra – 2007; 3) Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – é uma iniciativa deste Ministério, por intermédio da SECADI, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU que oferece Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002; 4) Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONACAMPO – Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo; 5) PRONATEC CAMPO, programa que prevê a realização de cursos de educação profissional e tecnológica, destinado aos públicos da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais e da Reforma Agrária (assentados e acampados) (BATISTA, 2016, p. 3).

De acordo com o artigo 1º, § 1o o decreto 7.352/2010, os sujeitos do campo

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BATISTA, 2016, p. 4).



Esses, por sua vez são identificados como sujeitos educacionais que produzem seus mantimentos e sua economia é pautada na subsistência.

### **3 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O campo é o espaço de vida, da existência daqueles que desejam construir uma práxis educativa a partir do local, das vivências, do respeito aos costumes, a diversidade. Desse modo, podemos afirmar que a prática da educação no campo é reconstrução e valorização dos espaços pelos próprios sujeitos.

O principal fundamento da *educação do campo* é promover a vida no campo, com o intuito de preservar a identidade, a cultura e motivar o protagonismo destes povos com o objetivo de garantir e gerar através do conhecimento a construção de políticas públicas de permanência, de emancipação. Para tanto, Batista (2016) enfatiza a valorização e o respeito aos costumes da tradição e aos modos de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo e reforçar o pertencimento a um lugar, a uma comunidade, a um assentamento.

A *Educação do Campo* constitui-se num *paradigma* de educação que comporta uma teoria e uma *pedagogia* embasada em princípios filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos que se ancoram, na Educação Popular inspirada em Paulo Freire, nos pensadores da educação socialista e na chamada *pedagogia do movimento* (CALDART, 2004).

Quanto aos princípios da *Educação do Campo*, o Art. 2º do decreto define:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos; II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares; III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos e V - Controle social da qualidade da educação escolar. Ressalta-se entre estes princípios a questão do respeito à diversidade do campo remetendo para a necessidade de adaptações dos projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo.

Um ponto de bastante relevância é a necessidade de políticas de formação de profissionais da educação. Tais políticas são ressaltadas tanto nos princípios quanto nas condições necessárias à concretização da *educação do campo*. Arroyo (2007) expõe a política de formação que os movimentos sociais defendem:

Políticas que afirmem uma visão positiva do campo. Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva; Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos; Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo; Políticas de formação a serviço de um projeto de campo; Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo. (ARROYO, 2007, p. 73-74).

Devemos levar em consideração que para uma efetiva ação pedagógica os educadores devem possuir um ambiente apropriado para o desenvolvimento das atividades, acesso ao conhecimento específico que serão as bases para a realização das práticas pedagógicas diárias.

Segundo Batista (2016) outro aspecto a se destacar do decreto é quanto às condições de concretização da Educação do campo (Art. 1º, § 4º), onde são definidas:

- a) a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação; b) a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar;
- c) bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Quanto à garantia com relação aos deslocamentos das crianças das séries iniciais a resolução 2/2008 garante no Art. 3º, que a oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser assegurada nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. No Art. 4º, a resolução afirma:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Nesse caso, a resolução aponta a possibilidade de nucleação de escolas no campo garantindo-se o deslocamento extracampo dos alunos (§ 1º). Sendo considerado “o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.”

O Artigo 7º das Diretrizes Complementares (2008) propõe respectivamente, que a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas, quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições; e, também, que a admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à *Educação do Campo*.

É neste cenário de avanços e retrocesso que Arroyo (2005) assegura que “somente recuperando a educação como direito inerente a todo ser humano independente do aluno um dia ser adulto, cidadão consciente, trabalhador esclarecido, ou semi-esclarecido, estaremos estabelecendo as bases sólidas para a educação do campo.”

Nos anos 2000 houve a aprovação de várias medidas que possibilitaram um quadro de

avanços onde as escolas do campo passam a se constituírem como espaço de formação crítica e cidadã, geradora de novas percepções, indicando os caminhos que fomenta a inclusão social, o desenvolvimento ambiental e sustentável.

Temos na conjuntura atual, a luta para impedir o fechamento das escolas do campo, uma realidade onde os números crescem de forma drástica. As escolas do campo estão sucateadas e os estudantes estão indo estudar da zona urbana, submetendo a percorrer vários quilômetros por não haver transporte para fazer este trajeto. Além disso, tal deslocamento impede o crescimento de um saber oriundo do mundo agrário que considera suas origens, seu cotidiano e sua vida.

#### **4 A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR**

*A pedagogia da indignação* é a expressão que une a *Educação Popular* e a *Educação do campo*, que emergem das suas práxis elementos políticos e pedagógicos que são os pilares de uma educação que dialoga com a libertação, autonomia e a valorização dos saberes, favorecendo aos sujeitos serem protagonista da sua história.

De acordo com Paulo Freire, a pedagogia da indignação nos conduz sempre a inquietação, ao não conformismo. Para esse educador, o MST constitui um importante movimento que inaugurou uma prática não pautada numa teoria ou política de estado, mas que considerou o cotidiano como o lugar privilegiado para o desenvolvimento das práticas de educação popular.

O discurso da educação popular e o discurso da educação do campo fazem parte de uma mesma realidade. Ambos lutam contra a acomodação dos sujeitos frente os processos de opressão.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (FREIRE, 2015, p.45).

A educação do campo e a educação popular na perspectiva progressista promovem um saber crítico, reflexivo que retira das pessoas o teor ingênuo de suas reflexões. Para Freire, o MST constitui um movimento que não se conforme com aquilo que lhe é apresentado.

Para esse autor, outro exemplo é a organização da comunidade quilombola. Os quilombos representam o lugar dos sonhos possíveis. Na comunidade, o sonho faz parte de uma construção coletiva que se desenvolve considerando a coletividade e a experiência comunitária.

De acordo com Paulo Freire, é necessário combater o “neobobismo”. O neologismo criado por esse educador revela a superação de uma visão de mundo presente em algumas práticas educacionais. Há uma fidelidade de Freire as suas ideias iniciais. É preciso superar a visão ingênua de mundo e estabelecer uma visão crítica e reflexiva da realidade. O “neobobismo” conduz a acomodação e ao imobilismo social; gera um problema tanto a nível individual quanto coletivo.

A educação popular e a educação do Campo se encontra com essa mesma perspectiva e revelam o desejo de superação das situações de opressão e ao mesmo tempo o estabelecimento e a consideração de novos sujeitos.

## **5 CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO QUE CONTRIBUEM PARA COMPREENDER O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Marx e Engels são importante pensadores do século XIX. Ambos pensaram que a teoria deve ser precedida da prática. Em outras palavras, é o chão da realidade que faz emergir novas pedagogias e práticas educacionais.

O *materialismo histórico dialético* contribui por meio de suas categorias para analisar a educação do campo, mas também constitui uma pedagogia para transformação da realidade agrária. Tais categorias de análise da realidade possibilita chaves de leitura para fundamentar as bases metodológicas da Educação do campo, por conter em suas concepções teóricas, subsídios que favorecem uma reflexão acerca do movimento e da dinâmica da realidade e suas relações.

As categorias preconizadas por Marx e Engels concebem a realidade como dialética, dinâmica que está em constante transformação. Portanto, o movimento dialético consiste em três etapas distintas e complementares: a formulação de uma *tese*; o inevitável encontro dessa tese com elementos contraditórios à mesma, formando, assim, a *antítese*; e, enfim, a convergência de ideias. Tal aparente consenso e acomodação de ideias é o momento da *síntese* - entre a tese e a antítese, que, por sua vez, gerará uma nova tese. (PUZIOL e SILVA, 2011, p. 2).

As categorias de análise da realidade posta pelo materialismo histórico dialético são: contradição, totalidade, reprodução, mediação, hegemonia e trabalho. Cury (1992, p. 25), ao

discutir tais categorias, afirmou: “[...] elas por si só não ordenam os fenômenos, mas a perspectiva mais ordenada e abrangente que dão ao real permite aos sujeitos humanos que dela se apossam uma forma de atuação mais objetiva” (apud PUZIOL e SILVA, 2011, p. 3).

A *Educação do Campo* lida diretamente com as consequências das contradições de classes inerentes ao sistema capitalista, por conseguinte tais contradições se torna o motor das lutas de classes pela transformação social. É nestas relações antagônicas de classes que gera as desigualdades, as exclusões, as relações de opressão, poder e dominação de uma classe sobre outra.

Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido* reúne algumas reflexões sobre realidade social e suas contradições. Segundo Freire (2005, p. 41) “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. Portanto, ao se fazer opressora, a sociedade estabelece entre *os que oprimem* e os que são *oprimidos*. Assim, a práxis é fundamental, pois ela é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição “opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 42).

As categorias (totalidade, reprodução e mediação) estão entrelaçadas como afirma Puziol e Silva (2011) que no “interior da totalidade contraditória está a categoria Reprodução, que está ligada aos meios de produção (instrumentos de trabalho) e às forças produtivas (organização e divisão do trabalho) que dão suporte ao sistema capitalista”. E ainda continua os autores com relação à Mediação “categoria que qualifica e direciona a atuação do homem enquanto ser social na totalidade da sociedade contraditória e reprodutiva, expressa a conexão dialética de tudo o que existe na realidade concreta, e, portanto, pode variar de acordo com o período que se investiga” (PUZIOL e SILVA, 2011, p. 4).

Com relação ao descaso histórico da educação para o povo do campo perpassa pela questão de dominação de uma classe detentora de um poder econômico em detrimento a outra classe que só tem a força de trabalho para sua subsistência. Por conseguinte a falta de investimento nas escolas do campo remete ao discurso de uma *ideologia dominante* que para manter e garantir as relações de exploração não permite que os povos do campo tenham acesso ao conhecimento, tendo em vista que este acesso resulta em transformações no campo das ideias, portanto para a análise destas questões remete-se a categoria hegemonia e trabalho.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*A Educação no Campo* constitui importante campo da reflexão pedagógica e

educacional em nossos dias. A *Educação no Campo* se apresenta considerando os sujeitos e seu ambiente de origem.

Percebemos que ao longo dos séculos, essa prática educacional foi marcada por uma série de dificuldades. Contudo, alguns movimentos que nasceram no campo se tornam importante expressão da construção dos sonhos coletivos.

A educação no campo possibilita a superação da opressão, a efetivação do sonho e o fim da soberania de uma elite sobre outro grupo. É necessário, contudo, revisitar e articular de modo eficaz as práticas e esperanças contidas na tradição da educação popular para enriquecer tal experiência e direcionar todas as forças para a superação da opressão, da desigualdade e da falta de instrução.

Certamente, muitos desafios surgirão contudo, reforçamos a esperança de que o campo e seus sujeitos constituem o novo. Assim, o campo se torna lugar privilegiado de uma pedagogia da indignação e ao mesmo tempo da elaboração de saberes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de Educadores (as) do campo. Cad. CEDES [online]. Vol.27, n. 72. p. 157-176, 2007.

\_\_\_\_\_. **Que Educação Básica para os Povos do Campo.** Palestra proferida no Seminário Nacional Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. Disponível em: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que\\_educacao\\_basica\\_para\\_os\\_povos\\_do\\_campo.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf)>. Acesso em 05/02/2018.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo. In: FIGUEIREDO, João B. de A.; VERAS, Clédia I. M.; LINS, Luciléa T. (Organizadores). **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios.** Fortaleza, Impreco, 2016.

\_\_\_\_\_. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais.** João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 – Estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória.** In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. Educação e Escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da

Educação do Campo. in: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Organizadoras) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília - DF, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5). Disponível em: <http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27>. Acesso em 31/01/2018.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à educação do Campo: a luta continua!. **Revista Aurora**. vol. 3, nº 5, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 23ª ed. 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 56ª ed. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. A contribuição das categorias de Marx e Engels para a compreensão da educação do campo enquanto território imaterial. v **Encontro Brasileiro de educação e marxismo. Educação e emancipação humana** 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011. Florianópolis/SC. Disponível em: [http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_06/e06d\\_t007.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_06/e06d_t007.pdf). Acesso em 05/02/2018.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **REVISTA NERA**, ano. 14, nº. 18, janeiro- junho, 2011.

## **A LEITURA PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O QUE PRECONIZA O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NO QUE CONCERNE A PRÁTICA LEITORA?**

Diego Rasteiro Ramires Fonseca<sup>32</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Ler é sonhar pela mão de outrem. Ler mal e por alto é libertarmo-nos da mão que nos conduz. A superficialidade na erudição é o melhor modo de ler bem e ser profundo.

Fernando Pessoa

Muitos temas considerados tabus podem ser apreciados por leitores livremente de qualquer menção à sua idade. Sendo assim, a obra: *A guerra dos fazedores de chuva* pode acrescentar mais experiências e saberes aos jovens apreciadores da leitura, inclusive aproximando-os mais da realidade.

Retomando o pensamento expresso por Compagnon (2009), Todorov (2009), argumenta que à literatura cabe desvendar o mundo, capacitando a pessoa para a vida. “A realidade que a literatura aspira compreender é simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana” (TODOROV, 2009, p. 77).

É relevante também a compreensão de que a temática reproduzida tanto por Luandino Vieira como por Mia Couto retratam a aproximação que envolve a arte literária e a vida. Em meio ao desenvolvimento educacional, a literatura infantil tem reproduzido benefícios satisfatórios na formação da criança, especialmente em relação à prática de ler.

Como se sabe, a leitura interfere positivamente no crescimento intelectual da criança, aprimorando sua capacidade de compreensão do mundo, aptidão para a interpretação e narração de textos, grafia das palavras, maior conhecimento linguístico, além de propiciar à criança uma interação própria, conseguindo incutir seu pensamento no texto. Sobre isso, Cavalcanti (2009, p. 39) esclarece “[...] a literatura pode ser, para a criança, um aspecto para a expansão do seu ser [...] ampliando o universo mágico, transreal da criança para que esta se torne um adulto mais criativo, integrado e feliz.”

Esse benefício deve ser principiado na sala de aula, por meio de uma aproximação entre

---

<sup>32</sup> Mestrando em Estudos Literários, Área De Concentração: Formação de Leitores Programa de Pós- graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente no Centro Universitário Metropolitano de Maringá-Unifamma



aluno e professor, pois ao inserir a literatura infantil em sua aula, o professor propõe uma condição de diálogo com seu aluno, reunindo sua cultura à sua realidade, colocando-o num universo repleto de objetivos possíveis de realização. A literatura deve ser entendida como uma fonte inesgotável de alimento para a mente da criança, possuindo um mecanismo altamente criador e socializável da linguagem e das ponderações que nos fazem reconhecer uns aos outros.

Além do prazer que pode oferecer, a leitura facilita também para que a criança possa expressar o que está descobrindo e sentindo, e assim consiga expressar o que conseguiu apreender. Além de sua relevância, bem acima daquilo que o texto exprime, Martins (2003, p. 30) considera também que a leitura representa o crescimento da capacidade de entendimento das expressões formais e simbólicas, por meio de qualquer linguagem. Nesse sentido, torna-se importante apreciar a explicação de Cavalcanti (2009):

Não basta que a escola promova o lúdico, a brincadeira e a leitura dentro de um clima de prazer. É fundamental que aprender a ler e a gostar de ler tenha um sentido na vida de cada um. Que o leitor se sinta identificado com o lido, que possa exercitar-se numa aprendizagem importante sobre o mundo, as pessoas, a natureza, as lutas, a dor e o amor. (p.79)

Entendendo o bojo das discussões a serem apresentadas é salutar entender o que o presente trabalho entende ou mesmo o ponto de vista assumido frente o tópico leitura. Com base no pensamento de Barthes (2009), o desfrute da leitura só seria conseguido após a colocação de uma margem subversiva localizada entre as duas margens na linguagem: a margem sensata, da linguagem formal, e a margem vazia, na qual se vê a morte da linguagem. O prazer estaria então entre as duas margens, podendo ser descoberto pelo leitor. O prazer e o deleite do texto inclusos na literatura infanto-juvenil reforça sua essência estética, presente em todas as artes.

## **2 O QUE É LEITURA?**

É preciso ressaltar que a literatura para pessoas de qualquer faixa etária, não está comprometida com afirmações universais ou construída com base em pressupostos, mesmo que toda a escrita represente uma prática política, histórica e social. Em seu estudo de 2009, Compagnon considera a literatura como sendo um exercício do pensamento, uma experimentação de universos possíveis, assim, “ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que

determina sua própria natureza.”(PERROTTI, 1986, p. 22).

Por esta definição podemos entender que o indivíduo que compreende um conteúdo ele não apenas memorizou, mas também assimilou o funcionamento das engrenagens que movimentam a construção do processo cognitivo que o levará a conseguir resolver o exercício quando estiver só. Bem como, poderá desenvolver e problematizar o conteúdo apreendido em outra situação a fim de contextualiza-lo com o mundo experienciado.

Na contra mão deste processo de internalização do conhecimento (desconstrução-assimilação-acomodação-construção), temos a concepção (prática) errônea do termo “de cóp”, empregada em determinados contexto escolares como o processo pelo qual a criança ou adolescente “decora” algo. O discente apenas memorizou os resultados, ele não compreendeu o funcionamento e tão pouco fez sentido para este o conteúdo.

Mas, no bojo dessa discussão, interessa-nos questões que tangem a leitura: o que é ler, para um indivíduo que apenas memorizou e não compreendeu? O texto provocará no aluno grande temor caso não tenha posse das habilidades e competências necessárias para leitura e compreensão do texto. Assim, a formação de ideias tendo como referencial o texto ofertado não se sustenta, tão pouco, a elaboração e o emprego da língua para discutir os conceitos chaves, o sentido pretendido no texto não é apreendido, pois o receptor não possui domínio sobre a leitura.

Para Koch (2010), a leitura ocorre por meio de três concepções de leitura. A primeira concepção tem foco no Autor da obra, o leitor deve captar a informação do autor, ou seja, compreender o que este quis informar, o foco perpassa e permanece com a atenção no autor da obra, pois, em suas intenções, o sentido está centrado no autor, cabendo ao receptor (leitor) somente captar o que fora informado por meio da obra por quem a escreveu.

A segunda concepção apresentada pela autora a cerca da leitura tem o foco no texto. As ideias e concepções escritas pelo autor configuram um sistema de assujeitamento social, que caracteriza a não consciência do autor da obra. Ou seja, toda e qualquer ideia expressa justifica-se linguisticamente ou em decorrência do sistema social a qual representa. Ao levarmos a cabo o exposto anteriormente negamos a possibilidade de inferências e inquietações do leitor enquanto sujeito receptor da obra, haja vista, que tudo o que fora dito pela obra, e esta se constitui de verdade irrefutável (tudo está dito no dito).

Para finalizar a última concepção de leitura proposta por Koch (2010, p. 10-11), “a concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.”

Adotada a concepção anterior o texto está entre o autor e o leitor. Como resultante deste processo, podemos adotar a ideia de que a construção de sentido do texto por seu receptor depende da relação que este desempenha com os aspectos que compõem a obra, sejam eles, linguísticos apresentados na superfície do texto; leitura é uma atividade de construção do que fora lido da obra e perpassa pelas experiências de mundo do leitor; em suma: o texto não se reduz ao simples produto da codificação (interpretação da mensagem) de um emissor para um receptor passivo.

Nas palavras de Kato (1985) “o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos – o autor e o leitor, ambos sócio – historicamente determinados e ideologicamente constituídos”. Segundo a autora é o momento sócio-histórico que determinará a configuração da relação interpretativa entre estes agentes discursivos e promotores de discurso.

Leitura, para Solé (2008, p.22) “é um processo de interação entre o leitor e o texto”, partindo dessa premissa, “a leitura” e “o ato ler”, engendram-se na função de examinar detalhadamente o texto em busca de conceitos chaves que promovam o significado do texto para seu receptor.

No que concerne para o Ministério da Educação (2008, p.39), a “leitura se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido”, sob esta ideia, temos que a leitura é um processo de construção social que deve ser promovido pelos envolvidos (leia-se aqui: Família, Escola, Estado) com a educação. Enquanto prática social não se deve limitar e ficar restrita aos muros nas escolas ou ao ambiente acadêmico é necessário um agir promotor da leitura que transfigure a concepção social de que existam ambientes próprios para leitura.

Retomando o exposto no início e a epígrafe da introdução do artigo, se faz necessária à promoção da leitura que vise primeiramente à formação acadêmica, bem com, as habilidades e competências inerentes ao ano/série do aluno, respeitando-se as dificuldades e particularidades dos discentes, assim como, a necessidade da internalização dos conceitos referentes à alfabetização e ao letramento. Posteriormente para que a obra não seja escolhida a esmo, descontextualizado a prática de incentivo a leitura. Apregoamos a necessidade de obras que reflitam não somente a realidade da comunidade a qual pertence os indivíduos que cerceiam a unidade escolar, mas também gêneros textuais que em primeiro momento agrade o público leitor, com vistas à promoção do hábito leitor e fidelização dos mesmos com o universo da leitura.

### **3 DIRETRIZ CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO**

A definição do termo, “conhecimento”, segundo nossa constatação, baseada no levantamento bibliográfico de pesquisas em artigos da área da educação (LIBÂNEO, 2011; MEC, 1998; SILVA, 2011; SEE-SP, 2010-2013), refere-se, ao processo ao qual o sujeito ao adquirir (ato cognitivo) conhecimento e por meio deste passa a transformar a si mesmo e o mundo que o cerca, construindo relação entre o saber aprendido (aprendido/internalizado) construindo uma rede de múltiplos significados relativos a uma mesma ideia ou fato.

A Diretriz Curricular do Estado de São Paulo, pauta suas ações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e articula com estes um Currículo a ser seguido tendo como premissa o desenvolvimento de certas habilidades e competências que são requeridas dos alunos, contempladas nas aulas elaboradas e descritas no plano de ensino do professor e demonstrado pela escola sua aplicabilidade e resultados.

Conforme consta do Parâmetro Curricular do Estado de São Paulo, Linguagens e suas Tecnologias (Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio) na seção “Prioridade para competência da leitura e da escrita”, afirma a importância da linguagem como meio de interação social e mediação simbólica das relações do indivíduo com o mundo e com ele consigo.

[...] Representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo. Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na adolescência, como vimos, que a linguagem adquire essa qualidade de instrumento para compreender e agir sobre o mundo real. [...] A ampliação das capacidades de representação, comunicação e expressão está articulada ao domínio não apenas da língua, mas de todas as outras linguagens e, principalmente, ao repertório cultural de cada indivíduo e de seu grupo social, que a elas dá sentido. A escola é o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações [...] As linguagens são sistemas simbólicos, com os quais recortamos e representamos o que está em nosso exterior, em nosso interior e na relação entre esses âmbitos; é com eles também que nos comunicamos com os nossos iguais e expressamos nossa articulação com o mundo. (Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2010, p. 14- 16).

Do ponto de vista apresentado pelo DCE, no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, quando o educando se sente pertencente a uma comunidade, ou seja, ato de sentir-se parte integrante de algo e com esta congrega e comunica seus anseios, ideologias e ponto de vista, poderia estabelecer que ocorresse um diálogo oportunizado tanto pelas experiências de mundo que constituem esse aluno, quanto este age mediado pelas leituras experienciadas no cotidiano escolar.

Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, sendo a chave para o acesso a informações e permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada. (Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2010, p. 17-18).

#### **4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

O ato de ler não requer indicação de local, hora marcada, ritmo mais ou menos agradável, podendo suspendê-la, ser retomada, ou seja, pode-se ler como e quando quiser. Assim, as histórias infantis podem ser adotadas na formação moral, social e literária, podendo, sim, haver referências ao “segundo mundo”, sobre o qual as crianças costumam pensar em suas reflexões. A criança acostumada à literatura infantil, que possui o hábito de ler e ouvir histórias contadas pelos pais ou professores, certamente está bem encaminhada no processo de leitura e aprendizagem.

Dada a importância dos incentivos para que a criança desenvolva logo cedo o hábito pela leitura, o professor deve adotar práticas que facilitem essa realização, inclusive unindo o aluno ao hábito de ler, estimulando-o a criar seus próprios textos. É interessante que o professor consiga definir uma aula mais significativa, dinâmica e estimuladora.

De conformidade com o pensamento de Santos (2010, p. 23), o ensino voltado à leitura e a escrita na educação infantil deve ser visto como um primeiro contato das crianças com as representações formais e que elas

Estão nos primeiros passos para decodificar os códigos escritos. Para que elas tenham contato com a leitura e a produção de texto, um dos caminhos é a Hora da História, que traz noção de texto e aguça a imaginação. [...] colocando em foco, leitura, letramento e expressão de opiniões. (p. 23)

Para essa ação ser possível é necessário que o professor elabore planos que facilitem a construção da autonomia do aluno em relação à leitura, à interpretação e produção de textos, incentivando a reciprocidade entre eles em todas as atividades em sala de aula, o que resultará em aprendizagem mútua. Freire (2001 p. 25) lembra que não existe docência sem corpo discente, entendendo que quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender.

Assim é possível perceber uma aproximação envolvendo texto, leitor e professor, reunidos no espaço literário. É importante compreender que essa abordagem deve ser feita de maneira integrada. Ao professor caberá também a emissão de uma apreciação efetiva em relação

ao modo mais apropriado para atrair o leitor infantil ao espaço dos textos literários, o que deve ser feito com muita pertinência e sensibilidade; já a finalidade principal é o desenvolvimento social da criança. Com foco nesse direcionamento, Cavalcanti (2009) oferece esse esclarecimento:

[...] esperamos que a entrada no mundo da leitura seja sempre realizada num clima de muita entrega e busca pela transformação. Cada educador tem nas mãos uma varinha de condão, e por mais difícil que seja sensibilizar para a leitura, não podemos perder de vista o nosso propósito de não deixar morrer a nossa tradição e cultura, portanto as histórias que falam do que somos e podemos ser. (p. 85)

É preciso reforçar que essa ligação entre leitor e texto não seja esquecida ou descartada, já que é por ela que se obterá o prazer e a noção da grandeza que representa a leitura na vida da pessoa. Os livros destinados ao público infantil são a primeira oportunidade da criança ingressar no mundo da leitura, momento em que os sonhos, a imaginação, a criação podem ser encontrados na mesma realidade. Conforme o pensamento de Cavalcanti (2009, p. 27) a literatura representa a entrada na construção do futuro cidadão, entendendo ainda que:

O importante é que se repense no lugar da Literatura, seja por meio da divulgação oral ou escrita, como espaço próprio para que se recrie novas sensibilidades. Tanto a narração de histórias por meio da oralidade, como pela escrita, podem facilitar a emergência de uma criança mais conhecedora de si e de outro, plenamente capaz de se reconhecer nos textos, como também criar universos a partir das portas que se abrem durante a escuta/ leitura (p. 32)

Em seu desenvolvimento evolutivo, desde a infância a criança inicia sua entrada no campo da linguagem, demonstrando interesses diversos e distinções próprias, tendo seus primeiros contatos com os livros. Góes, em estudo de 1991 esclarece essa condição: É evidente que, dependendo das circunstâncias que cercam o leitor, tais como suas características individuais (escolaridade, região, estímulos recebidos, acesso ou não aos livros, ambiente familiar, tipos de personalidade etc.), teremos diferença de interesses, de compreensão e capacidade de aproveitamento. (p. 32)

Muitas publicações têm sido especialmente editadas para a população infantil, apresentando aspectos específicos para cada série do ensino, já que a evolução da criança em relação ao livro infantil corresponde a diferentes fases da leitura em razão da idade. A título de exemplificação podem ser citadas situações como essas: livros sem texto, apenas com ilustração para crianças de 2 a 6 anos, que preferem livros de gravuras ou versinhos infantis; para crianças ainda não alfabetizadas, livros com textos curtos e ilustrações; aquelas com idade entre 7 e 9 anos, alfabetizadas, costumam se interessar por livros de contos de fadas. Já a partir dos 9 anos as crianças já veem um mundo mais real, preferindo livros com textos mais alongados e poucas

ilustrações, sendo que nessa fase, as narrações ambientais e as ligadas a fatos apresentam distinções significativas, já que para a criança, as histórias não devem apresentar aspectos bruscos, mas fatos e acontecimentos ligados a situações de convivência alegres.

Entende-se assim que as narrativas infantis em sala de aula interferem de modo positivo na vida da criança, aprimorando o seu aprendizado por meio de novas descobertas e envolvimento social. Estudos comprovam que a abordagem reproduzida pelas mais diversas narrativas transforma muitas crianças em leitores atentos e atualizados, capacitados para ler suas próprias histórias. Sobre esse tema, a estudiosa Cunha (1999) esclarece que: “[...] a reflexão e discussão dos problemas, que cercam a literatura infantil e a leitura constante e crítica da obra destinada à infância, possibilitarão uma atuação eficiente do educador nesse campo da leitura” (p. 05).

Está muito claro, que ao professor falta maior domínio das leituras das narrativas a serem abordadas em sala de aula.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por esse entendimento, o professor deve ler tudo um pouco na sala de aula, jornais, revistas, enfim o que sua imaginação entender como relevante para seus alunos, tendo em conta a grandeza que representa a diversidade de assuntos transmitidos, especialmente sobre a construção de sentidos reproduzidos por suas experiências.

É importante entender a importância da leitura como uma aliada do professor em sala de aula. Por meio de uma interferência positiva no processo de ensino-aprendizagem a leitura facilita também para o crescimento social, emocional e cognitivo da criança durante e após o seu aprendizado. Cavalcanti (2009, p. 31) defende também que o professor dispõe de vários mecanismos que possibilitam selecionar as melhores direções visando a melhor maneira de inculcar no aluno o interesse pela leitura, lembrando que mesmo após esse feito, ainda disporá de outros meios para superar situações embaraçosas que porventura surgirem. Cavalcanti argumenta ainda que: “ensinar a ler significa muito mais do que instrumentalizar o sujeito para o exercício do código linguístico. Contar histórias para crianças vai muito além de diverti-las porque toca em questões essenciais da existência.” (p.44).

Em razão de ser na escola que a criança tem seus primeiros contatos com os livros, iniciando seu caminho rumo à leitura, é muito importante que isso se dê de maneira prazerosa em relação aos assuntos disponibilizados por ela. Por meio dos assuntos que permeiam as

histórias, a criança consegue se mostrar estimulada ou não para a leitura, dependendo, em muitas ocasiões das circunstâncias ao seu redor, como suas distinções particulares, podendo surgir confronto de interesses, de assimilação e capacidade de aproveitamento.

Nessa direção, Cunha (1999, p. 47) expressa sua opinião, defendendo a grandeza que representa a criança possuir, em todas as etapas de sua vida, a noção de que a leitura é uma forma de enriquecimento pessoal, argumentando ainda que a leitura requer da pessoa um grau mais elevado de consciência, notadamente por meio de uma participação envolvendo receptor/leitor, esclarecendo também que: “Seria, pois, muito importante que a escola procurasse desenvolver, no aluno, formas ativas de lazer - aquelas que tornam o indivíduo crítico, mais consciente e produtivo. A literatura teria papel relevante nesse aspecto.” (p. 47)

Ao professor cabe emitir uma reflexão voltada às melhores escolhas dos livros infantis e à forma como irá apresentá-los aos seus alunos, lembrando que a finalidade principal é o aperfeiçoamento da leitura. A leitura pode ser muito mais eficiente e satisfatória quando a criança entra em contato com os livros de maneira espontânea, sem nenhum tipo de pressão, sendo essencialmente importante que os textos escolhidos possuam objetivos educativos, apreciados pelo mediador, já que, havendo envolvimento entre texto, aluno e mediador, a capacidade de entendimento será realizada satisfatoriamente. Por essa compreensão, Lajolo (2008, p. 106) defende a ideia de que na construção de um projeto de educação democrática deve estar fundamentado na habilidade de leitura. De conformidade com o pensamento dessa estudiosa.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam a diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, torna-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ter muitos.) (p. 106).

Como se sabe, é por meio da leitura que a criança consegue se apoderar das informações, adquirindo a capacidade de perceber os objetos com os seus novos significados, novas expectativas, condições favoráveis para a criança captar a realidade, na qual está acomodada. Por essa razão, o professor precisa reconhecer a grandeza representada na preparação dos novos leitores e que deve ser principiada já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, reforçando que em qualquer tipo de leitura ela reproduz uma ligação com o real, conseguindo ainda despertar o imaginário, a criatividade, lembrando a mediação exercida pela



literatura, envolvendo cada ser humano, promovendo a interação entre as pessoas. No entendimento de Cavalcanti (2009, p. 31), sempre que ensinamos uma criança a ler, estamos interagindo com aquilo que representa o novo. Dessa forma, conforme a criança vai se desenvolvendo, seu pequeno mundo codificado, mais difícil, até atingir a maturidade das palavras.

Por essa acepção, Cavalcanti (2009, p. 31) fornece esta contribuição, “criança, iniciada no mundo da leitura, é alguém que pode ampliar sua visão do outro, que pode adentrar no universo do símbolo, construir, para si, uma realidade mais carregada de sentido.”

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de, BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins e Fontes, 1985.

KHÉDE, Sonia Salomão. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: (org.) **Literatura Infante-Juvenil: um gênero polêmico**. ZILBERMAN, Regina. 1 ed. Porto Alegre: 1986, p. 17.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. In: \_\_\_\_\_.(Org.) **LIBÂNEO. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10.ed. São Paulo: Cortex, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & Realidade Brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Mauro Wilton de. Recepção e comunicação a busca do sujeito. In: \_

(org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 13.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mundo Aberto, 1982, p. 103.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Biblioteca Virtual Domínio Público. LITERATURA INFANTIL. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do>. Acesso em: 20 de Ago. 2017.

Câmara Brasileira do Livro. RELATÓRIO DE GESTÃO 2016. Disponível em: <http://cbl.org.br/site/wp-content/uploads/2017/02/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-CBL-2016.pdf>. Acesso em: 20 de Ago. 2017.

DESEMPENHO ESCOLAR ESTADO DE SÃO PAULO 2010-2013. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/814.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2017.

Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Projetos Pioneiros Em Leitura. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/projetos-de-leitura.html>. Acesso em: 20 de Ago. 2017.

LEITORES DE TINTA E PAPEL. Elementos constitutivos para o estudo do público literário no século XIX. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/noticias/leitores-de-tinta-e-papel-elementos-constitutivos-para-o-estudo-do-publico>. Acesso em: 20 de Ago. 2017.

## **OS PRINCÍPIOS DISCIPLINAR EM MICHEL FOUCAULT E AUTODISCIPLINAR EM ANTONIO GRAMSCI E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Janiara de Lima Medeiros<sup>33</sup>; Fabio da Silva Pereira<sup>34</sup>

### **1 UM “BREVE” PANORAMA SOBRE O MUNDO DO TRABALHO**

A percepção dos olhares no tocante ao mundo do trabalho mostra a presença maciça do Estado atualmente como o poder integrador das mais distintas atividades. Fazendo um breve retrospecto, apesar da concepção dos Estados Nacionais<sup>35</sup>, tal processo se deu de forma diversa em diferentes lugares do globo. Portugal capiteneou esse processo, seguido da Espanha e de outros lugares da Europa.

Com o advento do século XVIII e a Revolução Industrial inglesa em curso, novas formas de trabalho apareceram no contexto europeu: por um lado, o cercamento dos campos e a migração dos camponeses para as cidades encontraram nas fábricas e suas máquinas uma alternativa para sobreviver naquele cenário. Por outro lado, a pressão política pelo consumo passou a crescer e os “negócios” que envolviam cativos passaram a ser combatidos, inclusive sob a força das armas<sup>36</sup>.

No Brasil, consequências como a edição da Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850) contribuíram para a cessão do tráfico de escravos através do oceano atlântico em 1856 (PRADO Jr, 1979). Com o aperfeiçoamento tecnológico e a criação de estruturas organizacionais segmentadas, de acordo com Max Weber, a consolidação dos Estados nacionais<sup>24</sup> envolveu dois aspectos distintos, se bem que estreitamente relacionados: a burocratização da autoridade

---

<sup>33</sup> Mestranda em Educação pela UFF, é Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Gestão de Recursos Humanos, Pós-graduada em Gestão EaD e possui MBA Executivo em Marketing. 2º Tenente do Exército Brasileiro, Chefe da Seção de Português, é docente nos cursos de Português para militares estrangeiros no Centro de Idiomas do Exército (CidEx) e em outras disciplinas dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC) para militares das Forças Armadas e Forças Auxiliares do Brasil.

<sup>34</sup> Doutorando em História pela UNIVERSO. Mestre em Educação Militar pelo Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC) e Mestre em Administração Pública pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV); Tutor presencial de História do Brasil pela UNIRIO.

<sup>35</sup> A Navigation Act “autorizava” a Royal NAYY britânica na apreensão de navios negreiros ao redor do mundo.

<sup>36</sup> Segundo a historiadora Emília Viotti da Costa, Inicialmente o mundo vivera a época renascentista, época dos descobrimentos e a emancipação social de uma nova classe social, a burguesia (comerciantes). Havia o interesse da burguesia em subsidiar os reis para que estes governassem no sentido de favorecer seus negócios. É neste contexto que se dá o surgimento dos Estados nacionais Modernos (França, Inglaterra, Espanha e Portugal) fruto da aliança entre mercadores e a Colônia (o capitalismo industrial + Estado Nacional = mercantilismo). O interesse dos mercadores resumia-se na busca e na exploração do ouro e da prata provida das colônias. O Estado, neste sentido, devia proteger os interesses comerciais dos burgueses na busca das riquezas nas colônias (COSTA, 1971, p.1).

pública e o reconhecimento legal de direitos básicos aos membros da comunidade política (Weber, 1946).

Tal estrutura contribuiu para a manutenção da divisão dos trabalhos sob o paradigma industrial. Em pleno século XXI ainda estamos sob esse paradigma, embora alguns segmentos de tecnologia tenham ingressado na era do conhecimento, onde os as pessoas fazem um caminho inverso à divisão das suas tarefas, aglutinando capacidades e imprimindo valor ao produto final.

Nesse sentido, desde os primórdios da educação escolar, aconteceram tentativas bem sucedidas (ou não) de formação humana interessada em atender aos interesses sociais. Interesses estes determinados na modernidade pelo Estado - política, jurídica e socialmente organizado. Com o surgimento gradual e global das sociedades que buscavam fixar suas culturas, corrigir comportamentos que estivessem fora do padrão desejável e estruturar-se solidamente nasce o Estado. Em sua necessidade de sistematizar e controlar a convivência de indivíduos no mesmo território, estabelecendo ordem e limites, inicia-se um processo de educação no sentido de formação social humana.

Marcada pela revolução industrial na qual os processos de produção artesanais foram rapidamente substituídos pela produção por máquinas, o início da modernidade (século XVIII) associa-se ao desenvolvimento do capitalismo. Este sistema econômico baseado nos meios de produção e lucratividade marca o crescimento acelerado de sociedades capitalistas em que fortemente são claras as relações baseadas em dinheiro como resultado de maior consumo de bens porque há maior produção. O que e como produzir era então decidido pelos burgueses e operacionalizado pelas recém-nascidas classes trabalhadoras.

Quem eram os burgueses? A palavra burguês tem origem latina *burgus* que significava pequena fortaleza, pequeno povoado. Eram os pequenos artesãos impactados pela revolução industrial e pelo capitalismo que na era moderna precisariam produzir mais – com o auxílio das máquinas – . Assim, o ciclo liberal remete - se ao se ter mais lucro, vender mais, ter mais lucro, gastar menos, ter mais lucro.

Neste contexto, as ideias desta educação escolar iniciadas na modernidade, entre séculos XVI e XVII, se concretizam na Europa no século XVIII e distingue-se pelo estabelecimento de princípios muito evidentes a fim de atenderem às exigências de produção ditadas pelo capitalismo.

Dessa maneira, conforme Souza (2004), a instituição familiar em seu dever de educar partilhado constitucionalmente com o Estado, numa perspectiva liberal, colocou em todo século XX a educação escolar nos trilhos da formação/formatação exigida, o controle dos corpos e das

mentes das “potencialmente desregradas” crianças. Compreende-se que a administração calculada da formatação dos corpos pelo ordenamento disciplinar escolar, do modo de pensar postulado na escola, foi a grande aliada do liberalismo econômico – caracterizado pela não intervenção do Estado na economia, defendendo a livre concorrência e propriedade privada - na Modernidade.

Por consequência desta liberdade econômica (e política) que favoreceu o capitalismo houve a crescente e maior concentração de riquezas da burguesia e a pobreza à classe operária. Por esta razão foi tão criticado pelo marxismo no século XIX. O conjunto de ideias econômicas, políticas, sociais e filosóficas criadas e desenvolvidas pelos pelo economista e filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) e seu amigo e colaborador, político e também filósofo alemão, Friedrich Engels (1820-1895).

O herdeiro da filosofia alemã era admirador do grande filósofo grego Aristóteles. Marx representou bem o filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) e Nietzsche (1844-1900) e pelo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). O marxismo como método de análise socioeconômico das relações de classe e conflitos sociais também teve outros representantes como o alemão Friedrich Engels (1820-1895), o húngaro Georg Lukács (1885-1971), o italiano Antonio Gramsci (1891-1937), a alemã Escola de Frankfurt, os franceses Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Louis Althusser (1918-1990). Este breve recorte histórico foi oportuno para evidenciar a preocupação de intelectuais em diferentes regiões pensando as questões econômicas geradoras de grandes conflitos sociais.

A influência do positivismo entre os séculos XVIII e XX incutiu a ideia de que a única forma de adquirir o conhecimento real é através do método científico e, portanto, quaisquer outras formas de conhecimento não podem ser comprovadas cientificamente, fortalecem-se as instituições focadas no ajustamento de conduta dos indivíduos na sociedade a fim de manter o controle das massas.

Analisando as demarcações necessárias à segurança cultural do capitalismo, a reprodução da educação clássica, pensando a educação grega, tornou desde cedo, a primeira infância um espaço de ideológicas disputas para a manutenção de um projeto de sociedade.

Logo, conforme REBUÁ (2013), hierarquização, ordenamento, verticalização da cultura dominante, dentro da lógica da Indústria Cultural, e o controle das massas sociais, foram algumas das categorias tecidas no projeto de nação e educação ocidental. A partir do pensamento do autor pode-se entender que, os traços evidenciados na educação desses séculos, transpuseram as barreiras das próprias instituições escolares, contemplando à educação conceitos como nacionalidade, patriotismo, disciplinarização, higienismo, enrigecimento dos

corpos, introjetadas pelo capitalismo (REBUÁ, 2014b).

A sociedade contemporânea herdou a premissa de que ser um bom cidadão e seguir o padrão de bom trabalhador tem suas similitudes com ser um bom soldado. Aspectos que se comunicam com o conceito de 'biopoder' em Foucault. Para o filósofo francês Michel Foucault, em todas as relações humanas há relações de poder, seja na família, escola, hospitais, clínicas. O poder para o filósofo, não possui um centro definido e permanente, microfisicamente as relações de força podem se modificar.

Em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Esse foi o contexto da educação escolar dos últimos 3 (três) séculos e que, banhados pelo modo de produção capitalista resultou na dupla consequência: formação para o trabalho e cidadania. A disciplina é uma forma de organização o espaço, do tempo e dos indivíduos.

Foucault não afirma que o poder disciplinar é negativo, mas admite que a disciplinarização dos corpos é um mecanismo para a transformação e a docilização, além de transformar a força corporal em força útil. Em se tratando do período histórico tratado, a disciplina atua como técnica de dominação para atender de melhor forma às do capitalismo.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Arelados aos mesmos instrumentos de aparelhamento dos indivíduos para a adaptação social, escola e indústria perduraram num sentido padronizado de formação, fazendo da produção de um tipo de corpo e intelecto, o modelo padronizado exigido pela possível demanda do mundo do trabalho.

## **2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E DISCIPLINA.**

Os três vocábulos são comumente utilizados nos textos referentes a educação em algum momento. Mas vamos analisar, através da etimologia, quais seus significados originais e seus sentidos atuais.

A palavra “educação”, deriva de “Educar”. Esta, por sua vez, tem origem do Latim “*educare*”. O termo “*ex*”, também do latim, significa “fora” ou “exterior”. De mesma etimologia, “*ducere*” tinha o significado na antiguidade de “guiar”, “instruir”, “conduzir”.

O vocábulo “escola” tem sua origem na Grécia antiga, com “*skhole*”. O termo evoluiu até o latim *schola*. Contudo, em ambas línguas tinham o mesmo significado: “discussão ou conferência”, como também significavam “folga, ócio”. Nessa última palavra, o ócio, a mudança em seu sentido é algo bastante peculiar. Na antiguidade possuía o sentido de ter um tempo para refletir, para pensar. Com o advento da Revolução Industrial, essa palavra ficou atrelada à quem não produz, quem não “faz” nada; sentido compartilhado pelo senso comum até os dias atuais.

Etimologicamente, a palavra disciplina tem sua origem no Latim “*discipulus*”, que significava “aquele que aprende”, gerando a palavra “discípulo” que conhecemos em nosso léxico. Já o termo “*discipulus*” é proveniente do verbo “*discere*”, que significa “aprender”. Como resultado, a origem da palavra disciplina deriva de discípulo.

Contudo ambas encontram origem no termo “pupilo”, também do latim, com significado de educar, instruir, treinar. Neste sentido a palavra transmite a ideia de modelar uma pessoa (relacionado a valores e ética) ou moldar um profissional (questões técnicas). Do latim também deriva o prefixo “*-in*” que significa negação em nosso idioma. Portanto, indisciplina vem a ser o oposto à disciplina. Esta palavra era usada para indicar a disposição dos discípulos (ou pupilos) a seguirem os ensinamentos além das recomendações de convivência. À esta recomendação, iniciaram as regras de comportamentais para convivência em sociedade. Na prática, para que os discípulos pudessem aprender, era necessária uma organização e ordenamento. Com o tempo, o sentido de organização e manutenção de ordem foi agregado à disciplina. Dessa forma, observamos a clara conexão entre os termos educação, escola e disciplina e, especificamente a intenção das ações disciplinares.

Referenciando Foucault, o exame disciplinar, por exemplo, é a confluência dos mecanismos da microfísica do poder, que combinam vigilância hierárquica e sanção normalizadora.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia com as da sanção que normatiza. É um controle, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir, estabelece

sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (...) A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo seu brilho visível. (FOUCAULT, 2010, p. 177).

Na obra *Vigiar e punir*, Foucault retrata o indivíduo moderno como resultado de tecnologias de poder disciplinares reproduzidas e legitimadas a partir de determinados saberes humanos.

Uma vez que a disciplina se vale do mecanismo da vigilância como um dos mais eficazes, os resultados do poder (exemplo: rigidez e docilização dos corpos) podem ser produzidos pelo sentimento de estar sendo controlado, vigiado. Contudo, nesta sociedade o poder disciplinar não pode gerar custos, deve também ser econômico. Portanto não há guardas ou inspetores, mas sim arquiteturas que facilitam a vigilância de cada personagem que convive em seus interiores.

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (FOUCAULT, 2010, p. 167).

O poder exercido através do soberano através de execuções, condenações, shows de violência foram substituídos na sociedade moderna, pelo poder disciplinador, onde não é mais o corpo o objeto de pressão e vigilância, mas a psicologia e seus efeitos no corpo do homem nas expressões de poder. Assim, o corpo é reprimido para exercer as suas potencialidades dentro de um contexto em que as indústrias necessitavam de braços para o trabalho:

O poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão -privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Consequências não tencionadas mas inevitáveis da própria prisão? Na realidade, a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico. A crítica ao sistema penitenciário, na primeira metade do século XIX (a prisão não é bastante punitiva: em suma, os detentos tem menos fome, menos frio e privações que muitos pobres ou operários), indica um postulado que jamais foi efetivamente levantado: e justo que o condenado sofra mais que os outros homens? A pena se dissocia totalmente de um complemento de dor física. Que seria então um castigo incorporai? Permanece, por conseguinte, um fundo "suplicante" nos modernos mecanismos da justiça criminal - fundo que não esta inteiramente sob controle, mas envolvido, cada vez mais amplamente, por uma penalidade do incorporal.(FOUCAULT, 2010, p.18).

Desta forma, ao disciplinar o corpo, os indivíduos tornam-se dóceis e submissões às



normas e ordens de forma com que o corpo, uma vez bem controlado, evita oposições de ideais, protestos ou manifestações.

Através do ordenamento didático-curricular, objetivando a docilização dos corpos, pensando Foucault (1988), em sua análise sobre o conceito de biopoder, conclui-se que, para assegurar corpos produtivos aos processos econômicos sob a égide do capitalismo, a disciplina escolar objetiva aumentar a força dos corpos em termos de produtividade econômica, uma vez que “este biopoder, sem a menor dúvida, foi um elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo”, (FOUCAULT, 1988, p.153). No caso das instituições totais descritas por Erwin Goffman (1971), relacionada à vida fechada e com horários definidos desde a hora de acordar – a “alvorada” - até a hora de dormir – também chamado de “silêncio” muito comum nas escolas de formação militar.

Em particular na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e suas congêneres das outras Forças armadas<sup>37</sup>, onde “todas as fases das atividades diárias são programadas dentro de linhas estreitas, uma atividade conduzindo no tempo predisposto para a próxima” (GOFFMAN, 1971, p. 305).

Os espaços físicos e as estruturas também são características do poder disciplinar. Foucault descreve o Panóptico, projeto arquitetônico em forma de anel com uma torre no centro de forma a facilitar a visibilidade de quem quer ver e dos que são vistos, ou seja, vigilância e controle total e permanente. Na educação militar, ocorre o processo de socialização mais intenso e longo de toda a formação técnica e superior. O regime de internato, com mais de 10000<sup>38</sup> (dez mil) horas de aula ou instrução de disciplinas profissionais, é dividido por meio de manobras militares e exercícios de campo. Este é um longo período, porque ocorre num período de cinco anos ininterruptos, em um sistema de isolamento comparado com uma “bolha” ou “um mundo à parte” (CASTRO, 1990). Neste sentido o termo panoptismo converge ao controle total do poder disciplinador. Esta é a finalidade do projeto.

O panótipo funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2010, p. 194).

Neste sentido é relevante ressaltar que Foucault identificou a necessidade de um acompanhamento constante, com o objetivo de moldar suas atitudes, sem, contudo, afetar o principal instrumento de trabalho:

---

<sup>37</sup> Escola Naval na Marinha do Brasil e a Academia da Força Aérea para a Aeronáutica.

<sup>38</sup> Currículo da Academia Militar das Agulhas Negras (BRASIL, 2016).

O poder disciplinar possui uma enorme eficácia produtiva e social, que não poderia ser compreendida nem explicada se o mesmo fosse visto apenas sob o ângulo da violência e da repressão. O que Foucault pretende mostrar é que a dominação capitalista não conseguiria se manter tão solidamente se fosse exclusivamente baseada na repressão e na violência. O que interessa a esse tipo de poder das sociedades burguesas não é mutilar os homens, puní-los ou castigá-los fisicamente, as gerir e controlar as suas vidas de uma forma muito mais sutil: trabalhando seus corpos, domesticando-os, aprimorando-os, no sentido de obter o máximo em termos de eficácia econômica e força produtiva e o mínimo em termos de resistência política. (PAULA, 2005)

As necessidades da disciplina nas instituições castrenses revestem-se de importância quando prestamos atenção na sua função weberiana da administração da violência. A educação profissional militar trabalha com armamentos e equipamentos voltados para a arte da guerra, dentro dos princípios constitucionais e conforme a legislação em vigor.

Nesse aspecto, o controle exercido pelo Estado sobre o jovem que está no processo de formação é mais intenso e voltado para o viés das atitudes tomadas dentro de determinado ambiente operacional. Assim, a intensidade tem relação com a especificidade dos dois pressupostos básicos na instituição militar: a hierarquia e a disciplina.

O primeiro pressuposto busca selecionar e posicionar os corpos dentro de uma cadeia hierárquica facilmente identificável por meio da enunciação dos postos e das graduações, em que se sabe com precisão “quem deve vigiar” e “quem deve punir”.

Nesse ponto, o segundo pressuposto - a disciplina - transcorre como elemento central de manutenção dessa hierarquia, pois se encarrega de docilizar esses corpos, moldando os comportamentos para desempenhar o que se espera daquele militar em uma situação hipotética (Durkheim, 2002), lapidando a sua atitude de acordo com as “normas” em vigor.

Em consequência, os militares que prosseguem na carreira devem seguir estritamente o que está previsto nos planejamentos e diretrizes curriculares, moldando o seu interior, com vistas a externar as atitudes desejadas pelos seus superiores, sob pena de não serem promovidos na escala hierárquica ou até mesmo serem excluídos ou punidos sob a esfera disciplinar. Desse modo, os corpos dos alunos no processo de formação são guiados tanto no seu plano consciente, quanto no seu plano inconsciente e isso pode ter continuidade no restante da carreira.

As questões disciplinares são, por muitas pessoas, identificadas como formas rígidas e restritas de conduta e, portanto, são criticadas. Contudo, a organização da vida em sociedade é possível através da disciplina pela qual são formalizados horários de funcionamento dos estabelecimentos comerciais, das clínicas e hospitais, das escolas, dos prestadores de serviços, etc. Consequentemente é estabelecido horário para que os indivíduos enquanto pacientes,

clientes, consumidores, estudantes, etc possam ser atendidos nas consultas médicas e no comércio em geral. Ao estabelecer o início e término das aulas, por exemplo, estamos disciplinando o horário de estudo dentro da instituição de ensino.

## 2.1 AUTODISCIPLINA

O outro viés de reflexão quanto a disciplina é a que é autoestabelecida e autocontrolada. A autodisciplina é uma habilidade que pode ser desenvolvidas por todos independentemente da idade, sexo, religião, nacionalidade, profissão. Esta habilidade não deve ser associada a uma vida regrada e cheia de limitações, mas organizada em prol de atingir objetivos que podem ser pessoais ou profissionais.

Para ser aprovada em um concurso realização pesquisas, atingimento de metas em geral: a disciplina que o indivíduo estabelece e nela preserva é a sua maior possibilidade de êxito. Conforme o pensamento Gramsciano, as escolas profissionais atuantes à formação para o trabalho não constituía, no caso italiano, numa democratização.

não se deve multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, senão criar um tipo único de escola preparatória (elementarmédia) que leve o jovem até o umbral da eleição profissional, formando ao mesmo tempo uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar o que dirige (1972, p.127).

Na sua perspectiva de escola democrática, Gramsci visava uma formação escolar que promovesse a formação humanista contribuindo através da teoria e prática à elevação cultural dos discentes de forma a possibilitar que fossem governantes.

concebida e organizada como etapa decisiva capaz de criar os valores fundamentais do 'humanismo', e a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias à posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia etc.). O estudo e a aprendizagem dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última etapa da escola e não ser mais um monopólio da universidade, ou deixado ao acaso da vida prática; esta etapa escolar deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criativa (1972, p.127)

Neste sentido Gramsci propõe uma escola unitária com o propósito de adquirir a maturidade intelectual na busca da emancipação humana. Logo, não se trata de autoritarismo no cumprimento disciplinar teórico, mas sim de uma escola capaz de desenvolver intelectuais autodisciplinados. Partindo do sujeito a autodisciplina a fim de desenvolver sua autonomia moral e definir sua orientação profissional.

Neste sentido, nossa reflexão é quanto a autodisciplina adotada com naturalidade, o que possibilita maturidade emocional evitando frustrações quando se abre mão de momentos pontuais de satisfação pessoal (exemplo: acordar bem tarde, comer muito, viajar todo o final de semana).

O indivíduo disciplinado estabelece naturalmente para si um estilo de vida de autocontrole, persistência, foco e perseverança. Quaisquer desafios poderão fazer refletir mas não fraquejar porque na medida em que os objetivos vão sendo alcançados e os resultados alcançados, gradativamente o indivíduo se torna mais confiante.

Sobre esse aspecto não tratamos aqui somente do ser humano para o mundo do trabalho, mas também os à sua satisfação pessoal. Por exemplo, quanto ao controle de atos impulsivos ou ações precipitadas. Através dos resultados atingidos com o uso da disciplina, o homem conquista mais credibilidade e confiança, fundamentais às relações sociais saudáveis.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O poder soberano dos séculos passados foi substituído pelo poder disciplinar sobre o corpo mantendo a mesma finalidade de produção de indivíduos submissos ao sistema político, econômico e social vigente. A fonte de poder na sociedade é objeto de pensamento contínuo do pensamento político e nas instituições fechadas como as escolas militares isto não é diferente.

A condução dos corpos por meio das regras e normas militares é apoiado por um rígido sistema disciplinar dotado de recompensas e punições, sob o intermédio do controle instituído pela fronteira física e pelos comportamentos demonstrados ao longo de sua formação, pois a medida que as atitudes não esperadas são postas em evidência, um arcabouço de regulamentos e ordens oferecem o amparo estatal para por em prática o processo de exclusão do discente. Assim, não há como falar de dominação política sem falar de relações de poder, ou seja, uma relação entre pessoas.

Por outro lado, a compreensão de que o poder é positivo, segundo a concepção foucaultiana, trouxe-se à luz outras reflexões antes não identificadas, pois O que faz com que o poder se mantenha e que ele seja aceito é que ele não pesa somente como uma força que diz não, mas por outro lado, ele produz discursos, induz ao prazer, forma saber, etc (PAULA, 2005)

Portanto, esta relação de poder do homem social não está centralizado e não classifica-se como um bem ou uma riqueza, mas funciona em rede na qual os indivíduos exercem e sofrem ações de poder ou de micropoderes.

Independente da análise sob a perspectiva da ontologia crítica, a qual direciona à resistência dos pensamentos disciplinares (principalmente quando se trata da teoria do capital), é positivo identificar a necessidade da disciplina e sua aplicabilidade aos êxitos humanos inferindo na relação íntima entre as categorias trabalho e educação.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **A** : Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Academia Militar das Agulhas Negras. **Currículo Escolar 2016**. Resende: AMAN, 2016.

CANDIOTTO, C. (2012). Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. **Psicologia & Sociedade**, 24(n. Spe.), 18-24.

CASTRO, C. **O espírito militar. um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

COSTA, E. V. **Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil**. Disponível em: <[http://www.academia.edu/download/48229363/sintese\\_do\\_texto\\_de\\_Viotti.docx](http://www.academia.edu/download/48229363/sintese_do_texto_de_Viotti.docx)>. Acesso em: 29 set. 2018.

DURKHEIM, E. **A Evolução Pedagógica**, Ed. Artmed, 325p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **H S I** : . Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. Tradução Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

Goffman, E. (1971). **As características de instituições totais**. In A. Etzioni (Org.), Organizações complexas. São Paulo: Atlas, 1971.

GRAMSCI, Antônio. **Los Intelectuales y la Organización de la Cultura**, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 1972.

IGLÉSIAS, Francisco. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **O poder, as resistências e a subjetividade em Michel**

**Foucault.** Revista Actas Freudianas, Juiz de Fora, v. I., n.I, p. 77-86, julho/dezembro 2005.  
PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil.** 22. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

REBUÁ, Eduardo.. Resenha - **Dicionário Gramsciano (1926-1937)** - Guido Liguori e Pasquale Voza. LE MONDE DIPLOMATIQUE (BRASIL), v. -, p. 39-39, 2017a.

\_\_\_\_\_. **A Educação Disputada: democracia e sentidos do público no Brasil hodierno** - entre o empresariamento e o (neo)conservadorismo. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA), v. XXVII, p. 100-111, 2017b.

\_\_\_\_\_. ; SEMERARO, G. (Org.) ; DANGELO, M. (Org.) ; GOMES, R. L. R. (Org.) .

**Pensamento Social Brasileiro:** matrizes nacionais-populares. 1. ed. Aparecida - SP: Ideias e Letras, 2017c. 200 p .

\_\_\_\_\_. **Cidadania: a gente vê por aqui?** Pedagogia midiática e hegemonia no Brasil contemporâneo. PragMATIZES Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura, v. 6, p. 184-196, 2014a.

\_\_\_\_\_. Resenha de O novo imperialismo, de David Harvey. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, p. 272, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Hegemonia, capital-imperialismo e intelectuais:** categorias marxistas para um esforço de análise da relação democracia-educação. Trabalho Necessário, v. 11, p. 1- 18, 2013.

REIS, Elisa Maria Pereira. O Estado Nacional como ideologia: o caso brasileiro. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 187-203, dez. 1988. ISSN 2178-1494.

Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2166/1305>>. Acesso em: 02 Out. 2018.

WEBER, Max. **The nation em Gertb e Mills** (eds.). From Max Weber: essays in sociology. New York, Oxrorrd Universiry Press, 1946.

## **A IMPORTÂNCIA DAS PESQUISAS DE ANÁLISE DE CORPUS CENTRADAS NO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E CURRICULAR**

Pablo Machel-Nabot Silva de Almeida<sup>39</sup>; Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos<sup>40</sup>; Nadja Maria de Menezes Morais<sup>41</sup>; Jakeline Daniela Soares da Silva Nascimento<sup>42</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Os estudos em Linguística e inerentes à língua(gem) humana são essencialmente diversos, abrangentes e heteróclitos, tendo-se desenvolvido em torno de uma vasta gama de abordagens e correntes teórico-metodológicas as quais se têm ajustado, se delineado e se circunscrito em derredor de diversas subáreas especializadas dentro dos estudos linguísticos. Em face disso, a exploração do trabalho a ser feito com os estudos da linguagem no âmbito universitário do curso de Letras poderia e deveria, em tese, contemplar a diversidade que lhes é inerente (às investigações linguísticas), ou seja, seria de se esperar que o currículo desses cursos superiores se esforçassem por buscar levar em conta tamanha diversidade concernente a este campo do saber de veras rico e diversificado, caracterizado por uma considerável ramificação disciplinar, quando da implementação dos componentes curriculares, ao menos que fosse na ponderação e/ou consideração de seus fundamentos, a fim de garantir uma formação docente e também continuada mais completa, abrangente e, enfim, holística, sendo naturalmente de maior qualidade.

Assim sendo, embasados em uma pesquisa centrada em Análise de Corpus e orientada

---

<sup>39</sup> Doutorando em Letras e Linguística pela PUC-RS, Mestre em Linguística pela UFPB em 2016 e Graduado em Letras – Licenciatura Plena em Língua Vernácula (Portuguesa) e Inglesa pela UFPB em 2012. É, outrossim, membro pesquisador do Grupo de Estudos em Neurolinguística e Psicolinguística (GENP) da PUC-RS, do Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL) da UFPB e é igualmente estudioso integrante do Grupo de Estudos em Processamento Linguístico (GEPROL) também da UFPB.

<sup>40</sup> Mestranda em Linguística pela UFPB, Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Maurício de Nassau – UNINASSAU em 2018, Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Candido Mendes – UCAM em 2016 e Graduada em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela UEPB em 2014. É também membra pesquisadora do Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL) da UFPB, assim como é estudiosa integrante do Grupo de Estudos em Processamento Linguístico (GEPROL) também da UFPB.

<sup>41</sup> Especializanda em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Maurício de Nassau – UNINASSAU, Especialista em Gestão em Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligências Humanas pela Faculdade de Educação Superior do Paraná – FESP em 2015, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes/CINTEP Faculdades em 2013 e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA-CE em 2012.

<sup>42</sup> Doutora (titulada em 2013) e Mestra (diplomada em 2010) em Engenharia Química pela UFCG, Graduada em Química pela UEPB em 2008 e Graduada em Letras – Licenciatura Plena em Língua Vernácula (Portuguesa) e Libras pela UFPB em 2017. É atualmente coordenadora técnica do PEGMATECH.

a partir do Funcionalismo Linguístico a fim de ser tomada como modelo exemplificativo e ilustrativo, procuraremos retratar como pesquisas que se baseiam na Linguística de Corpus, as quais trabalham com exames e análises de corpora, podem ser estrategicamente eficazes e úteis para propiciar uma melhora e maximização na estruturação curricular e formação docente de estudantes dos cursos de Letras para que se tornem mais capacitados, preparados e melhor formados.

Logo, contextualizaremos a discussão em torno das questões circundantes à pesquisa acá tomada como base de modo que, inicialmente, abordaremos os fundamentos do que é a Linguística Funcional e de sua inserção dentro da trajetória da Ciência Linguística, posto que o então estudo de análise de corpus tem-se conduzido a partir das bases teóricas do funcionalismo.

Na sequência, debateremos sobre as questões teóricas relativas ao Princípio da Marcação que foi consagrado como objeto da pesquisa de análise de corpus a qual aqui foi tomada como fonte ilustrativa e base para o debate. Ao depois, a pesquisa, tal como foi por nós conduzida, será apresentada em detalhes com a apresentação da metodologia adotada, da análise do corpus efetuada, dos resultados colhidos e da discussão realizada. Por fim, discutiremos como uma pesquisa como esta baseada em análise de corpora pode favorecer a incrementação do currículo, a dinamização e qualificação da formação docente, bem como a consequente ampliação do potencial e capacidade profissional dos docentes egressos do curso de Letras.

## **2 A LINGUÍSTICA FUNCIONAL**

Os estudos linguísticos compreendem e têm correspondido a uma séria preocupação, empenhada atividade intelectual e estratégica meta do ser humano ao longo da História por ser a linguagem humana uma característica e propriedade intrínseca ao perfil e personalidade do homem, enquanto ser antropológico, o qual habita a Terra há alguns milhões de anos, e por ser uma faculdade e habilidade até então colocada como sendo exclusiva de nossa espécie.

O interesse pelo estudo das línguas naturais é, portanto, algo que remonta há milênios, desde a Antiguidade, e que tem fascinado os mais diversos estudiosos ao longo de sucessivas gerações. Esse empreendimento é tão arcaico e milenar que chega a ser dividido em eras tal como classificado e/ou inventariado por Camara Júnior (2011) o qual divide esse espécime de investigação em três períodos distintos, a saber, o *pré-linguístico*, o *paralinguístico* e o *linguístico*. Este último, surgido há pouco mais de um século, compreende a pesquisa acerca da língua(gem) humana considerada a partir do viés científico, com objeto de estudo e



metodologias bem delimitadas, que fazem as investigações em linguagem ascender ao status de ciência, a qual passamos a denominar de Linguística.

Assim, a linguística, tendo galgado o patamar de disciplina científica a figurar no rol das ciências, presenciou um desenvolvimento descomunal, sobretudo nos últimos dois séculos e mais ainda no passado, o século XX, de maneira que os diversos paradigmas exurgidos por entre esse período cronológico outorgaram à ciência linguística espaço tanto entre as ciências humanas quanto entre as naturais e também entre as exatas ou tecnológicas, fazendo dela um ramo do conhecimento heteróclito, multiforme e híbrido, em decorrência do crescimento o qual presenciou e que a conduziu a romper suas fronteiras originais tão logo que medrou uma mais intensa e efervescente feição, quer interdisciplinar quer multidisciplinar, ao dialogar com mais naturalidade, coesão e coerência, seja epistemológica seja heurística, com outros campos do saber humano.

Bem como frisa a linguista australiana Barbara Weedwood (2002, p. 10 ss.), tudo isso é passível de ser claramente constatado pela divisão dicotômica que o campo da linguística pode sofrer em razão de seu progresso que é desencadeador, por efeito, do rompimento fronteiro desta em direção a outras áreas sapienciais humanas tal como acima elencadas. São as três dicotomias, conforme pela autora retratadas, as seguintes: (1) *sincrônica vs. diacrônica*; (2) *teórica vs. aplicada*; (3) *microlinguística vs. macrolinguística*.

A primeira delas foi notadamente caracterizada pela doutrina do proeminente linguista suíço Ferdinand de Saussure cujas ideias lançaram as bases para o delineamento sistemático e fundação da Linguística Moderna através da conformação e advento da Escola Estruturalista ou Estruturalismo Linguístico Europeu (SAUSSURE, 2012) depois do apogeu vivenciado pela fase da Linguística Clássica representada pela Linguística ou Gramática Histórico-Comparativa de estudos do indo-europeu, tendo como maior representante e fundador Franz Bopp (BOPP apud WEEDWOOD, 2002, p. 91 ss.), pela corrente Indo-Cita encabeçada por Cláudio Salmásio (SALMÁSIO apud WEEDWOOD, 2002, p. 86 s.) e pelo movimento dos Neogramáticos liderado por Karl Brugmann (BRUGMANN apud MARTELOTTA, 2011, p. 32).

Já a terceira dicotomia, ademais, declaradamente parece constituir uma proposta classificatória inédita e nitidamente pertencente à autora em voga cuja nomenclatura conferida ainda não se tem consolidado como esperado, a despeito das noções de suas implicações estarem mais bem sedimentadas no seio acadêmico atualmente, a exemplo da consideração de que a linguística detém, como componentes de sua subdivisão, o ‘núcleo duro’ (*hard-core*) e o ‘núcleo mole’ (*soft-core*) de investigação, estando este atrelado ao que ela seminalmente

convencionou chamar de macrolinguística e aquele interligado ao tido como microlinguística no estudo do levantamento histórico protagonizado por ela (WEEDWOOD, 2002).

Todavia, é na segunda dicotomia supracitada que reside a fertilidade com que vigorosamente e de modo brilhante a Linguística tem dado largos saltos de desenvolvimento, tão grandes e abruptos os quais inevitavelmente geraram a especialização cada vez maior da ciência em questão e, devido a isso, dos duelos travados entre diferenciadas áreas da Linguística as quais mormente vêm se agrupando em escolas cujos arcabouços teórico-metodológicos são distintos e conflitantes uns em relação aos outros, principalmente no nível macrolinguístico de análise; não obstante também recaiam e parem sobre o grau microlinguístico.

Isso notoriamente se verifica e começa a ser passível de constatação justamente em meados do século XX (a partir da década de 1950) quando emergem, durante o pós-guerra, a Revolução Cognitiva e no seu encalço a Guinada Pragmática nas ciências de modo geral e mais particularmente na linguística, tendo permanecido cada uma delas se desenvolvendo em seu circunscrito domínio uma paralelamente à outra.

Daí, escolas linguísticas conhecidas como o Gerativismo ou Generativismo Linguístico, ou Linguística Gerativa ou ainda Gramática Ge(ne)rativo-transformacional chomskyana por ter sido proposta pelo linguista americano Chomsky (1975, 2002), dentro do cerne classificatório da microlinguística, e tais quais a Psicolinguística, a Neurolinguística, a Biolinguística e a Linguística Computacional, por exemplo, no tocante à alçada da macrolinguística, embasaram, por um lado, os alicerces epistêmicos e heurísticos de certa corrente da Linguística, além do que fundamentaram e programaram sua agenda de pesquisa norteadas pelos princípios arrolados junto ao boom proporcionado pela Revolução Cognitiva; à proporção que correntes linguísticas, tais como o Funcionalismo Linguístico ou Linguística Funcional ou também Gramática Funcional, em meio à jurisdição designativa da *micro*<sup>43</sup>, e como a Sociolinguística, Antropolinguística, Análise da Conversação, Análise do Discurso e as Linguísticas Discursiva, Enunciativa e Dialógica, a título de exemplificação, dentro do domínio integrativo da macro, constituíram também a essência principiológica de outro âmbito da Ciência Linguística, afora o que orientaram as inquirições respaldadas no ideário e conjunto doutrinário formulado e amalgamado pela Guinada Pragmática no derradeiro meio século.

Dentro do contexto da Guinada Pragmática, sabe-se que a Linguística Funcional, muito bem perfilada e caracterizada por Furtado da Cunha (2012, p. 157-176) e por Pezatti (2007, p.

---

<sup>43</sup> Para efeitos de esclarecimento, convém-se chamar a microlinguística de *micro* também, da mesma maneira que a macrolinguística igualmente pode ser designada simplesmente por *macro*.

165-218)<sup>44</sup>, é a responsável pela projeção, lançamento e explicação de diversos princípios tais quais os da *Marcação, Informatividade, Iconicidade, Transitividade, Plano Discursivo, Relevância Discursiva, Gramaticalização, Lexicalização, Ponto de Vista e Fluxo de Atenção, Estrutura Argumental Preferida e Fluxo de Informação*, dentre outros.

Assim sendo, diante dessa gama doutrinal a permear essa subárea da linguística, a pesquisa que então aqui será retratada de análise de corpus de orientação funcionalista foi desenvolvida em torno do *princípio da marcação de número ou numérica* procedente junto à população natural e residente da cidade de Cajazeiras-PB, situada no interior e alto sertão do estado da Paraíba, bem próximo à fronteira com o estado do Ceará, segundo as coordenadas fixadas nos atlas linguísticos<sup>45</sup> de diversos autores (ARAGÃO; MENEZES, 1984; HORA; PEDROSA, 2001; NASCENTES, 1958, 1961; PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL, [20--?]; STEIN; ARAÚJO; CRUZ; SILVA, 2013; STEIN et al., 2019<sup>46</sup>).

Ademais, estando esta pesquisa de análise de corpus pautada no exame da operância do *Princípio de Marcação* na fala ou enunciação e/ou, em resumo, no linguajar do povo cajazeirense e, ao mesmo tempo, paraibano, pretende-se, pois, a partir dos resultados obtidos por essa inquirição, demonstrar como estudos dessa natureza podem ser utilizados para contribuir para a formação docente e curricular de professores da área de Letras.

### **3 O PRINCÍPIO DE MARCAÇÃO**

A noção de Marcação surgiu inicialmente no interior do Círculo Linguístico de Praga, fundado em 1926 pelo preeminente linguista tcheco Vilém Mathesius, a partir da noção estruturalista de valor linguístico pontuado por Saussure, por meio dos originais e importantíssimos trabalhos de linguistas russos como o ilustre Nikolaj Trubetzkoy e o notável Roman Jakobson os quais impulsionaram descobertas fenomenais mais notoriamente no campo da fonologia, mas também em outros setores tais quais nos da morfologia e da sintaxe ao serem liderados por aquele notável linguista fundador do círculo e notadamente originário da

---

<sup>44</sup> A fim de ter acesso e plena assimilação de um conhecimento ainda mais amplo e panorâmico dos estudos acerca do Funcionalismo em Linguística, favor consultar Rodrigues e Santos (2009, p. 249-258, 283-286) e também Nascimento e Martorelli (2015, p. 153-162). Além do mais, para uma ampliação do assunto, por gentileza examinar Silva e Matos (2011) que apreende um mais refinado e detalhado saber sobre a Linguística Funcional com enfoque sintático do estudo ao analisar a sintaxe do português consoante as abordagens funcionalistas.

<sup>45</sup> Para melhor conhecer o percurso pelo qual o Atlas Linguístico do Brasil (ALIB) tem passado quanto ao seu processo de construção, considere consultar Mota e Cardoso (2009). Da mesma forma, com vistas a se tomar ciência dos antecedentes de sua formação, da sua história e do atual estágio de desenvolvimento estruturante e/ou construtivo pelo qual passa o referido Atlas, favor examinar Cardoso e Mota (2012).

<sup>46</sup> Refere-se ao Corpus Linguajar Paraibano – O CoLingPB em que consta toda a *Coleção O Linguajar Paraibano*.

República Tcheca.

Frente a isso, eles guiaram seus estudos segundo a recém-inaugurada perspectiva funcional da linguagem a qual, a essa altura, havia surgido como um movimento particular dentro do estruturalismo saussuriano (SAUSSURE, 2012) o qual buscava então enfatizar ou salientar a função das unidades linguísticas quer por via do papel dos fonemas (sejam segmentais sejam suprasegmentais), dentro do escopo da fonologia, junto à distinção e demarcação das palavras e das fronteiras prosódicas inerentes ao fluxo conversacional da fala; quer da estrutura e organização da sentença, no tocante ao esqueleto da sintaxe, em dado contexto comunicativo, discursivo e pragmático; ou quer ainda na delimitação da função dos morfemas, no que concerne à seara da morfologia, quanto à diferenciação, caracterização e individualização das unidades léxicas ao longo da concatenação e conseqüente sistematização das estruturas formais da língua na elaboração do texto, discurso e processo comunicativo, instaurados através da interação verbal e social dos interlocutores, falantes naturais de certo idioma.

Decerto, é óbvio que o germe da corrente funcionalista emergiu, em seus primórdios, não como uma escola autônoma inerentemente funcional, porém como um movimento à parte e específico do próprio estruturalismo, podendo até, pois, ser consagrado como um funcionalismo estruturalista.

Inclusive Jakobson foi o responsável, na Escola de Praga, pela formulação, em meio aos seus pares, do conceito de *marcação* e de sua introdução na morfologia com aplicação inicial no escopo próprio da fonologia. Neste campo, o *princípio de marcação* estabelece a diferenciação entre *categorias marcadas e não marcadas* em torno de um contraste binário de maneira tal que se estabeleceu que a oposição dos fonemas /t/ e /d/, por exemplo, decorre do traço de sonoridade, sendo o primeiro caracterizado pelo traço [- sonoro], o que o torna *menos marcado*, enquanto o segundo passa a se caracterizar pelo feixe [+ marcado], em um fato que o coloca como um ente *mais marcado*. Da mesma maneira, naquele âmbito, o notadamente morfológico, a *marcação* pode suceder em relação à categoria de número, em suas flexões de modo, de jeito tal que uma forma como ‘meninos’ morfológicamente é [+ marcado], em termos de flexão numérica, à proporção que ‘menino’ é [- marcado] em sua *marcação de número*.

A propósito, a pesquisa cá a ser retratada basear-se-á neste nível, posto que a investigação da influência do *princípio de marcação* sobre a não concordância numérica, entre os constituintes oracionais, recai analiticamente em cima do nível morfológico, e conseqüentemente do morfossintático, porque nela se trata da expressão dos vocábulos em

singular e plural, assim como da discordância ou não entre os termos interconectados e encaixados hierarquicamente dentro da estrutura linguística e que, por isso, devem ser concordantes entre si no manejo de entidades morfêmicas, as desinências de número, cuja realização ou não na superfície linguística dos constituintes acarreta um caso típico de *marcação* procedente no patamar dominado pelo âmbito da morfologia e da morfossintaxe (cf. FURTADO DA CUNHA, 2012, p. 159-163; FERNANDES, 2011, p. 38 s.).

Por sua vez, a essa época do apogeu dos estudos do Círculo, à medida que a *marcação*, de início, era tomada como um fenômeno de oposição binária entre elementos integrantes de certa categoria linguística específica, em que um deles possuiria uma propriedade presente enquanto o outro uma ausente, havendo uma marca formal codificada linguisticamente que garantiria essa presença ou ausência; as concepções acerca desse princípio em discussão evoluíram e assumiram, assim, outras características definidoras que alargaram a natureza de sua definição.

A partir de então, esse fenômeno ou princípio tipicamente funcional(ista) passa a ser definido de forma mais elaborada e expansiva, em comparação à ideia original até aqui destrinchada, e incorpora, como um de seus aspectos vitais, de acordo com os apontamentos de Pustet (2009), a correlação entre duas angulares variáveis delineadoras da essência da *marcação*, quais sejam, a *complexidade estrutural* e a *frequência de ocorrência* no discurso dos itens linguísticos.

Mais tarde, essa doutrina foi aperfeiçoada e estendida pelos trabalhos de Talmy Givón (1995) que também percebeu ser tal princípio associado não tão somente a essas duas variáveis, *complexidade estrutural* e o quesito da *frequência de uso*, como também a outro importante vetor que ele descobriu ser a *complexidade cognitiva*. Assim sendo, ele dispensa, com base nisso, três critérios a serem balizados na distinção das formas linguísticas no que diz respeito à *marcação*:

- (a) *Complexidade estrutural*: a forma marcada tende a ser mais complexa (ou maior) que a forma não marcada correspondente;
- (b) *Distribuição de frequência*: a forma marcada tende a ser menos frequente, cognitivamente mais saliente, do que a forma não marcada correspondente;
- (c) *Complexidade cognitiva*: a forma marcada tende a ser cognitivamente mais complexa – em termos de esforço mental, demanda de atenção ou tempo de processamento – do que a forma não marcada correspondente (GIVÓN, 1995, p. 28).

Exatamente em derredor dessa conceptualização teórica elaborada por Givón (1995) é que se tem efetivado a varredura e sondagem concernente à análise dos dados dialogais retirados do corpus desta inquirição em questão.

A priori, é relevante ressaltar que tal princípio funcionalista, quer isoladamente quer em conjunto com outros princípios que regem a Linguística Funcional, tem figurado entre os interesses investigativos dos especialistas e tem sido bastante difundido no íterim dos propósitos a que as pesquisas no setor se debruçam, a fim de compreender as propriedades universais e particulares regentes da natureza existencial e fenomenal da língua(gem) humana em seus mais diversificados contextos interacionais e sociais.

Defronte a isso, podemos mencionar quão frutífera tem-se demonstrado as incursões da área no estudo do *princípio da marcação* cá discutido quando nos deparamos, como exemplificação, com os estudos acerca da influência exercida por esse princípio em torno da distribuição comportamental entoacional dos conectores coordenativos E, AÍ e ENTÃO da fala cotidiana e da oralidade espontânea dos natalenses, habitantes da cidade de Natal-RN (ANDRADE; TAVARES, 2010) e no tocante ao comportamento semântico-pragmático incidente sobre tais conectores na conversação desta população potiguar (ANDRADE; TAVARES, 2008); ao nos debruçarmos em derredor dos estudos sobre a avaliação da *marcação do gênero gramatical* no dialeto da baixada cuiabana entre os residentes do município de Cuiabá- MT o qual sofre processos de crioulização e pidginização (DETTONI, 2001); e ao nos defrontarmos com os trabalhos sobre a emergência do futuro perifrástico no português carioca, falado pelos cidadãos do Rio de Janeiro-RJ, em que a variação e mudança do futuro do presente do tipo futuro sintético, predominante em períodos mais arcaicos, cede lugar e popularidade ao futuro perifrástico graças à intervenção do aludido *princípio de marcação* em decorrência da inversão dos valores da *marcação* em se tratando da valoração da taxa de sua frequência, da acessibilidade cognitiva e da complexidade estrutural, ao longo das últimas eras ou gerações, que são relevantes para o atual processo de gramaticalização dessa forma perifrástica no Português Brasileiro (PB) falado nesse estado nacional (GRYNER, 2002).

Além dessas, existem outras incursões perquiritivas que versam a respeito da operância do *princípio da marcação* sobre aspectos múltiplos e variados da estruturação e do funcionamento da língua portuguesa, a exemplo do exame acerca do *sistema de marcação* de caso nos sintagmas nominais (SNs) em Huni Kuin<sup>47</sup>– língua indígena falada pelos índios da etnia Kaxinawá, os quais compreendem um povo nativo que habita o norte do país na região que integra o estado do Acre – ao longo do qual se constatou que o caso ergativo se traduz como a

---

<sup>47</sup> O povo Kaxinawá, autodenominado Huni Kuin, compreende uma população indígena que habita a Amazônia Ocidental peruana e brasileira e que está circunscrito na família linguística do Pano. Ao todo, vivendo em ambos os países, existem cerca de 9.954 índios dentre os quais 2.419 nativos vivem no Peru e outros 7.535 desses indivíduos habitam o Brasil, estando distribuídos entre nove terras indígenas localizadas no estado do Acre segundo relatos oficializados e até cartografados pelo eminente

forma detentora do padrão marcado ou mais marcado pelo fato de deter sua realização – em outras palavras, *marcação* – morfológicamente realizada por um segmento nasal manifesto foneticamente em sentenças transitivas e por dois sufixos próprios do idioma ({-fan} e {+pan}) enquanto o caso absolutivo se apresenta como a forma dentro da língua não marcada ou menos marcada porque se expressa pela ausência morfológica sufixal em sentenças intransitivas (TAVARES; BARBOSA, 2012).

De igual maneira, podemos citar os trabalhos acerca da ação do *princípio de marcação* juntamente ao da persistência na gramaticalização dos meios de expressão do passado imperfeito em português brasileiro (FREITAG, 2007, 2009, 2011). Consecutivamente, faz-se mister ponderar os estudos a respeito da influência que o *princípio da marcação* exerce sobre a escolha e emprego efetivo dos conectores sequenciadores, instituidores da sequenciação retroativo-propulsora, utilizados por jovens adolescentes, vestibulandos à época da pesquisa, e que moram em Natal-RN (ANDRADE, 2011).

Na trilha, mostra-se oportuno também revelar o desenvolvimento do trabalho de Scarpa (2005) acerca da afluência da condição de *marcado* e *não-marcado* na aquisição dessas condições pelas pessoas sadias durante o processo de desenvolvimento pueril, de um lado, e na perda das mesmas por parte dos afásicos, de outro, no percurso das etapas pelas quais as crianças devam passar ou transpor para se adquirir a fonologia da língua e para se produzir as parafasias nas situações de organização e/ou hierarquização silábica, prosódica e entoacional ou no giro do fenômeno corrente na esfera dos infantes saudáveis ou no que procede junto aos debilitados afasicamente (ver SCARPA, 2005).

Finalmente, para encerrarmos essa exposição, figurando no hall desse espeque investigativo, há os estudos que, afinal de contas, correspondem aos trabalhos que mais se aproximam e se assemelham ao que cá realizamos sobre o linguajar do sertão paraibano e cajazeirense enquanto modelo ilustrativo e exemplificativo para a posterior discussão do impacto que o estudo de pesquisa de tal natureza funcionalista centrada em análise de corpus pode gerar de benefícios na formação docente e curricular e também na qualificação intelectual e acadêmico-científica de um profissional docente e/ou estudioso egresso dos cursos de Letras.

O primeiro deles é o de Araújo, Barbosa, Henrique e Oliveira (2016) que se debruça sobre a frequência com que os conectores de oposição adversativos e concessivos são utilizados nos contextos de oralidade do povo sertanejo de Cajazeiras-PB, uma vez que eles também promovem tal investigação igualmente com base na análise do corpus do Linguajar do Sertão Paraibano (STEIN et al., 2013) à luz do Princípio de Marcação dentro do quadro do

Funcionalismo em Linguística. O segundo corresponde ao estudo de Fiamengui (2011) o qual sonda a natureza de como se processa a *marcação da pluralidade* nos sintagmas nominais advindos da fala e da escrita de adolescentes naturais da cidade de São José do Rio Preto-SP, de forma que a pesquisa dela buscou examinar se existe um comportamento da realização desse tipo de *marcação – a numérica* – que seja diverso quando da comparação entre as modalidades orais e escritas e se os fatores linguísticos e sociais condicionantes dessa espécie de *marcação* também são distintos no comparativo de ambos os modelos expressivos da linguagem (consultar FIAMENGUI, 2011).

A despeito dessa semelhança, é evidente a carência de inquirições no sentido de melhor sistematizar os estudos de operação do *princípio de marcação* em nosso idioma, o português falado no território brasileiro, a ponto de não ser severo apontar a necessidade de os pesquisadores nacionais investirem mais esforços e dispensarem mais tempo, recursos e planejamento na viabilização de pesquisas tanto mais abrangentes para todas as regiões do país quanto mais profundas no exame, em detalhes, do fenômeno.

Além do mais, o estudo encabeçado por essa autora examina questões da *marcação de pluralidade* no falar de populares viventes na Região Sudeste, de maneira que o trabalho acá desenvolvido buscou examinar a mesma situação da *marcação em termos de flexão numérica*, só que no tangente ao linguajar de habitantes da Região Nordeste e especificamente do estado da Paraíba.

Portanto, a pouca ou ainda não existência de estudos nessa direção focados nas variantes e nas modalidades languageiras deste estado e mais precisamente das mesorregiões dele, dentre as quais é pertinente indicar a carente quantidade de estudos dessa ordem funcionalista, que englobam as investigações sobre a atuação dos seus princípios e mais pontualmente do da *marcação*, na esfera sertaneja própria do linguajar do povo do sertão, ao certo devido ao fato de só há bem pouco ter sido deflagrado o estudo pioneiro de Stein e parceiros (2013) – como expansão de pesquisa anterior que visava à conscientização da população sertaneja quanto à importância do abandono da tendência equivocada de se anular a sua própria variedade dialetal dentro do português brasileiro por preconceito linguístico (ARAÚJO; CRUZ; SILVA; STEIN, 2011) – precisa ser considerada e, por consequência, superada para o pleno desenvolvimento dos estudos linguísticos em direção à abordagem local do fenômeno da linguagem aí operante.

Enfim, orientado por esses preceitos, sensibilizado por essas constatações reais e tendo em mente a realidade dessas minúcias caracterizadoras da pesquisa nacional e regional no setor,



embarcaremos na *análise da marcação da pluralidade* na fala do sertanejo da Paraíba e morador da cidade de Cajazeiras, procurando descrever como ocorre esse processo de *marcação* por parte da população dessa região.

Dessa feita, vejamos quais os procedimentos metodológicos que foram adotados no encaminhamento desta pesquisa.

## **4 A PESQUISA EM ANÁLISE DE CORPUS**

### **4.1 O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

A pesquisa então desenvolvida alicerçou-se na implementação da metodologia inerente à análise de corpus característica da Linguística de Corpus (SARDINHA, 2004), estando orientada em torno do método qualitativo (GIL, 2008) e abduutivo-analógico de interpretação dos dados consoante as prescrições de Charles Sanders Peirce (PEIRCE, 2015).

Elegeu-se, pois, o corpus “O Linguajar do Sertão Paraibano: Patrimônio Linguístico-Cultural” (STEIN et al., 2013), composto por seis volumes e que faz parte da Coleção “O Linguajar Paraibano”, desenvolvido pela equipe do pesquisador e professor Cirineu Cecote Stein ao longo dos anos de 2011 e 2012 na Universidade Federal da Paraíba – UFPB a partir de um projeto de extensão inserido na linha temática “Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro” que objetivou documentar as variedades dialetais paraibanas antes da sua possível diluição futura em face do preconceito linguístico perpetrado pelos meios de comunicação em massa por exemplo.

Tal projeto ensejou desenvolver nas comunidades dos nove municípios sertanejos envolvidos na compilação deste corpus, a saber, Cajazeiras, Catingueira, Catolé do Rocha, Conceição, Itaporanga, Patos, Pombal, Princesa Isabel e Sousa a consciência da suma importância de se preservar e valorizar a variação dialetal na construção da diversidade linguístico-cultural brasileira, tida como um dos maiores patrimônios culturais nacionais.

Para este estudo, utilizamos os dados concernentes ao volume um (01) do corpus, integrado pelas entrevistas da unidade referente à cidade de Cajazeiras como fonte de obtenção dos insumos necessários à consecução de tal inquirição, de maneira que foram analisadas as transcrições das gravações de áudio próprias das cinco entrevistas dos informantes caracterizados como cidadãos residentes do município sertanejo de Cajazeiras, localizado na mesorregião do sertão, no interior do estado da Paraíba, na Região Nordeste do país, o Brasil,

as quais são representativas da fala dessa população.

Os áudios analisados foram extraídos do CD-01 da coleção componente do corpus e integram o falar dos domiciliados na zona urbana da referida cidade. Os entrevistados possuem idade entre 15 e 60 anos, grau de escolaridade que varia do ensino básico à pós-graduação, sendo três (03) mulheres e dois (02) homens cajazeirenses e naturais do sertão.

## **5 A ANÁLISE DOS DADOS DO CORPUS**

### **5.1 CARACTERIZAÇÃO DA INQUIRIÇÃO E DA ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO DE ANÁLISE DO CORPUS**

Haja vista a necessidade de viabilizar a pronta análise dos dados referentes às transcrições dos áudios dos cidadãos cajazeirenses, inicialmente foi feita a inventariação e, por conseguinte, a categorização dos arquivos integrantes do bloco de dados do CD- 01 (cf. STEIN et al., 2013) para, em seguida, ser possível haver a investigação de cada arquivo ou documento em particular o qual acaba por corresponder aos dados de oralidade ou pronúncia oral humana, isto é, à fala transcrita de cada morador da cidade classificado como entrevistado a qual foi produzida em contexto espontâneo e coloquial. Como os documentos do corpus foram classificados de acordo com o perfil social de cada cidadão, a sondagem cá proposta nesta pesquisa acadêmico-científica pautou-se em averiguar a *marcação* atentando para tais questões sociais que são diversas em relação aos moradores locais.

Assim, foram analisados todos os arquivos concernentes às gravações dos cinco (05) entrevistados de Cajazeiras que compõem o corpus e os quais compreendem as transcrições dos áudios pertinentes aos dados orais de *uma mulher adolescente*, de *uma mulher adulta*, de *um homem adolescente* e de *um homem adulto*, todos com escolaridade básica, havendo concluído ou que, à época, estavam cursando o Ensino Médio. Além do mais, compreende o conjunto do pacote arquivístico a transcrição do áudio de *uma mulher adulta altamente escolarizada*, detentora de Ensino Superior Completo e de Pós-graduação, a qual foi catalogada à parte em decorrência do seu grau instrucional mais elevado.

Passemos, pois, à análise propriamente dita dos dados referentes à operância do *princípio de marcação* e à sua distribuição junto ao falar dos cajazeirenses a fim de observar a maneira como tais cidadãos marcam numericamente sua oralidade em termos da *marcação de número ou numérica* das estruturas linguísticas que usam em seus discursos ou enunciações,

especialmente no tocante ao emprego de sintagmas nominais (SNs) e verbais (SVs) quando da fluência operante das conversas, as quais estão sendo gravadas com objetivos investigativos notadamente circunscritos no âmbito das perscrutações acadêmicas e científicas. Foram analisados, a propósito, tanto os áudios quanto as transcrições de tais gravações para fins de encaminhamento desta pesquisa.

## 5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUANTO À MARCAÇÃO DE NÚMERO DAS ENUNCIACÕES

Logo depois da catalogação dos dados e da divisão dos arquivos segundo o perfil dos cidadãos, que estiveram sujeitos às gravações quando da montagem do corpus por Stein e colegas outrora, seguiu-se a etapa de observação individual de cada um desses documentos relativos cada qual à gravação oral da fala dos respectivos gentílicos naturais e domiciliados em Cajazeiras.

Em seguida, contabilizou-se e tabulou-se a quantidade de ocorrências de estruturas *não marcadas*, correspondentes ao singular, e *marcadas*, condizentes com o plural, ao longo do diálogo estabelecido entre os pesquisadores, responsáveis pela gravação e constituição do referido corpus, e entre os indivíduos entrevistados, residentes locais que foram eleitos e selecionados para participarem desta interlocução meticulosamente gravada, bem como da constituição desta peça inquiritiva de natureza auditiva.

Por fim, o número de ocorrências das formas *marcadas* e *não marcadas* foram comparadas entre si de sorte a notificar quais seriam mais ou menos frequentes ou se haveria um equilíbrio entre um espécime de manifestação e outro.

Isso dito, estando a par dos procedimentos adotados para a consecução desta investigação, vejamos a disposição dos dados das elocuições de cada uma das cinco (05) pessoas entrevistadas, cujos diálogos ou locuções compreendem o seio do Corpus *O Linguajar do Sertão Paraibano*, as quais figuraram como objeto desta pesquisa.

A seguir, seguem as tabelas com a distribuição de frequência e as correlatas porcentagens da procedência ou não da *marcação de número ou de pluralidade* por todo o decurso da gravação da conversa dos sujeitos analisados.

Primeiramente, conforme observado a seguir nesta primeira tabela, há a caracterização proposta no que concerne aos dados do arquivo de produção oral da *garota adolescente*, caracterizada oficialmente no corpus pela denominação de „*brPB25\_g1aF01*“, a qual integra a

nomenclatura dessa mulher enquanto um dos sujeitos submetidos aos registros para a conformação do corpus:

**Tabela 1 – Distribuição de Frequência da Marcação de Número da Informante „ PB25\_1 F01“: M ç A**

Marcação	Frequências	Porcentagens
Marcação no Singular	189	64,9 %
Marcação Predominantemente no Singular	63	21,6 %
Marcação no Plural	09	3,1 %
Marcação Predominantemente no Plural	03	1,0 %
Marcação Equilibrada	27	9,3 %
Total	291	100 %

Fonte: Dados da pesquisa

Sendo assim, após a análise da perfilação dessa moça a partir da observação da Tabela 1 retratada anteriormente, averiguemos a distribuição da frequência relativa à quantidade de segmentos reveladores de incongruência nominal e verbal constatada na fala dessa mesma garota adolescente na Tabela 2 seguinte:

**Tabela 2 – Distribuição de Frequência da Incongruência Nominal e Verbal da Informante „ PB25\_1 F01“: M ç A escente**

Tipo de Incongruência	Frequências	Porcentagens
Segmentos com Incongruência Nominal	33	58,9 %
Segmentos com Incongruência Verbal	16	28,6 %
Segmentos com Incongruência Nominal e Verbal Simultaneamente	07	12,5 %
Total	56	100 %

Fonte: Dados da pesquisa

Passemos, porquanto, a verificar como se deu a *marcação de número* ou numérica no *garoto adolescente*, intitulado no corpus de „brPB25\_g1aM01“, na Tabela 3 que então se segue:

**Tabela 3: Distribuição de Frequência da Marcação de Número do Informante „ PB25\_1 M01“ – Moço Adolescente**

Marcação	Frequências	Porcentagens
Marcação no Singular	122	62,6 %

Marcação no Singular	50	25.6 %	Predominantemente
Marcação no Plural	06	3,1 %	
Marcação Predominantemente no Plural	06	3,1 %	
Marcação Equilibrada	11	5,6 %	
Total	195	100 %	

Fonte: Dados da pesquisa

De igual maneira, observemos, a partir de então, o quantitativo de segmentos tipificados pela incongruência nominal e verbal no tangente à concordância de número na Tabela 4 retratada na sequência:

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 4 – Distribuição de Frequência da Incongruência Nominal e Verbal do Informante**

„PB25\_1 M01“: M ç A

Tipo de Incongruência	Frequências	Porcentagens
Segmentos com Incongruência Nominal	11	44 %
Segmentos com Incongruência Verbal	14	56 %
Segmentos com Incongruência Nominal e Verbal Simultaneamente	0	0 %
Total	25	100 %

Continuando a análise, constatemos, dessa vez, a dispersão de frequência da já citada *marcação de número* nos dados correspondentes à *mulher adulta*, nomeada no corpus de „brPB25\_g2aF01“, na Tabela 5 a seguir:

**Tabela 5 – Distribuição de Frequência da Marcação de Número da Informante**

„PB25\_2 F01“: M A

Marcação	Frequências	Porcentagens
Marcação no Singular	182	63 %
Marcação Predominantemente no Singular	93	32.2 %
Marcação no Plural	0	0 %
Marcação Predominantemente no Plural	04	1,4 %
Marcação Equilibrada	10	3,5 %
Total	289	100 %

Fonte: Dados da pesquisa

Agora sigamos por observar a incongruência nominal e verbal existente nos segmentos próprios dos dados dessa senhora na Tabela 6 exposta logo na sequência:

**Tabela 6 – Distribuição de Frequência da Incongruência Nominal e Verbal da Informante „PB25\_2 F01“: M A**

Tipo de Incongruência	Frequências	Porcentagens
Segmentos com Incongruência Nominal	61	62,9 %
Segmentos com Incongruência Verbal	28	28,9 %
Segmentos com Incongruência Nominal e Verbal Simultaneamente	08	8,2 %
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100 %</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Seguindo, pois, com a referida observância tabular, verifiquemos, neste momento, como ocorreu a distribuição da frequência relativa aos dados do *homem adulto*, denominado no corpus de „brPB25\_g2aM01“, na Tabela 7 que se segue a fim de, logo em seguida, avaliarmos a incidência de incongruência nominal e verbal desse mesmo indivíduo varão na Tabela 8 imediatamente seguinte:

**Tabela 7 – Distribuição de Frequência da Marcação de Número do Informante „PB25\_2 M01“: H m m A**

Marcação	Frequências	Porcentagens
Marcação no Singular	194	54,5 %
Marcação no Singular	98	27,5 % Predominantemente no Singular
Marcação no Plural	06	1,7 %
Marcação Predominantemente no Plural	22	6,2 %
Marcação Equilibrada	36	10,1 %
<b>Total</b>	<b>356</b>	<b>100 %</b>

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 8 – Distribuição de Frequência da Incongruência Nominal e Verbal do Informante „PB25\_2 M01“: H m m A**

Tipo de Incongruência	Frequências	Porcentagens
Segmentos com Incongruência Nominal	24	77,4 %
Segmentos com Incongruência Verbal	07	22,6 %

Segmentos com Incongruência Nominal e Verbal Simultaneamente	0	0 %
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100 %</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Para encerrarmos essa contabilização, chequemos como se deu a distribuição da frequência concernente aos dados da *mulher adulta* bastante escolarizada, com nível de pós-graduação, chamada no corpus via a nomenclatura „brPB25\_g4aF01“, a partir da checagem da Tabela 9 seguinte:

**Tabela 9 – Distribuição de Frequência da Marcação de Número da Informante „PB25\_4 F01“: M A A m E z**

Marcação	Frequências	Porcentagens
Marcação no Singular	104	45,8 %
Marcação Predominantemente no Singular	94	41,4 %
Marcação no Plural	01	0,4 %
Marcação Predominantemente no Plural	10	4,4 %
Marcação Equilibrada	18	7,9 %
<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>100 %</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Do mesmo modo, avaliemos agora o incidente da quantidade de casos de incongruência nominal e verbal denotado no todo da fala dessa cidadã na Tabela 10 apresentada logo a seguir:

**Tabela 10 – Distribuição de Frequência da Incongruência Nominal e Verbal da Informante „PB25\_4 F01“: M A A m E izada**

Tipo de Incongruência	Frequências	Porcentagens
Segmentos com Incongruência Nominal	69	46 %
Segmentos com Incongruência Verbal	63	42 %
Segmentos com Incongruência Nominal e Verbal Simultaneamente	18	12 %
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100 %</b>

Fonte: Dados da pesquisa

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Analisando-se os dados anteriores e examinando-se de perto as tabelas acima, fica evidente que o *princípio da marcação* opera de maneira parecida e praticamente idêntica através de todas as elocuições as quais foram tomadas por base na investigação e que compõem os falares dos diferentes sujeitos integrantes dos arquivos do corpus, havendo uma distribuição relativamente homogênea em termos qualitativos de análise entre os falares dessas cinco pessoas examinadas acá nesta pesquisa.

Percebe-se e mantém-se evidenciado com tamanha análise que a constituição da oralidade em Cajazeiras e, por inferência, no alto sertão paraibano, em se tratando da elaboração das estruturas linguísticas organizadas e dispersas em torno de enunciados e sentenças orais os quais acabam por estruturar o discurso e/ou diálogo no corpus em tela, revela a tendência geral de que a *marcação de número* predominante e mais frequente em cada segmento discursivo é a da marca de singular ao passo que a menos preponderante corresponde à marca de plural de maneira tal que as estruturas linguísticas menos marcadas retratam ser, portanto, as flexionadas no singular à medida que as mais marcadas figuram como sendo as manifestas no plural.

Isso acaba por se retratar na manifestação acentuada das incongruências tanto nominais quanto verbais, uma vez que o falante opta por marcar a flexão de número apenas no determinante do sintagma, deixando de pluralizar também, ou seja, de flexionar em número para o plural o nominativo tido por núcleo sintagmático da sentença enunciada.

Nesse caso, há de se observar que a discordância numérica, ao naturalizar-se no transcurso das enunciações, implica serem tais estruturas consideradas não marcadas ao passo que, frente àquelas em que procede a concordância de número entre determinante e nominal (o núcleo), há de se postular que a escolha dessa forma de elocução seja considerada a contraparte marcada.

Dado que nos casos de concordância há sempre dois itens linguísticos pluralizados, a saber, determinante e nominativo, e como sempre persiste um item pluralizado e outro singularizado nas situações de discordância, isso evidencia também, do ponto de vista do fenômeno da concordância numérica, que a singularização mais frequente marcada pela maior frequência de ocorrência da discordância numérica, seja nominal seja verbal, igualmente sugere ser o uso da expressão linguística no singular não marcado à medida que a pluralização menos constante caracterizada pela menor frequência de manifestação da concordância de número



indica, outrossim, que a opção pela utilização da forma no plural é marcada.

Logo, confirma-se que o linguajar dessa região sertaneja segue os já aguardados preceitos expostos pela teoria funcionalista quanto ao *modi operandi* do *princípio da marcação* dentro do paradigma teórico do Funcionalismo Linguístico, de modo que as evidências por aqui levantadas reforçam a veracidade operacional e epistemológica da referida teoria e não representa uma exceção ao padrão nacional, afora o que regional e estadual de manifestação desse fenômeno de *marcação numérica em singular e plural* procedente nas demais regiões do país e nas localidades circundantes e próximas geograficamente.

## 6.1 IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DE ANÁLISE DE CORPUS PARA O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE LETRAS

A pesquisa acima que foi aqui apresentada como modelo exemplificativo explicita como um estudo conduzido dentro do enfoque da análise de corpus e a partir de uma orientação funcionalista pode ser esclarecedor do funcionamento da linguagem e/ou do falar da população de determinada região do país, revelando como operam as estruturas do Português Brasileiro (PB) junto à dinâmica linguística dessas populações.

Dá para se observar que estudos nessa direção, focados em análise de corpora, permitem perscrutar, de perto, como a língua funciona e opera, de fato, em dado local e em determinada época em face de um povo ou de certo grupo de falantes.

Portanto, a promoção de investigações dessa natureza – as quais se orientem de modo mais particular pelo arcabouço teórico do Funcionalismo coadunado a uma metodologia inerente à análise de corpus a qual, por sua vez, é proporcionada pela disponibilização de corpora feita pelo trabalho comumente desenvolvido pela Linguística de Corpus que é naturalmente a responsável pela construção desses bancos de dados de recortes descritivos da língua a que se denominam de corpora linguístico – pode permitir que se trace, em detalhes, um panorama de como o vernáculo, *id est*, de como o idioma nacional, correspondente ao português brasileiro, é falado por cada estrato da população brasileira, especialmente sendo possível caracterizar as nuances que compõem os diversos falares intrínsecos aos falantes de PB com a pormenorização das diferenças existentes entre o falar de um grupo ou população de certa área territorial (município, estado, região etc.) e de determinado período histórico com o de outra coletividade cujos modos de falar sejam naturalmente passíveis de serem registrados por algum corpus para efeito de registro, confrontação e estudo.

Isso possibilita então a criação de um verdadeiro atlas detalhado e/ou pormenorizado inteiramente capaz de descrever as diversas modalidades de manifestação da língua, neste caso do PB, permitindo inclusive que se chegue a uma explicação do seu funcionamento perante o uso real da língua no dia a dia por seus falantes que são os cidadãos brasileiros.

À luz disso, é factível concluir que a formação docente nos bancos universitários pode ser otimizada a partir de uma qualificação e aperfeiçoamento do currículo que priorize mais um ensino diverso e dinâmico capaz de abranger, na medida do possível, as diversas áreas dos estudos da linguagem, dentre as quais a Linguística de Corpus e os estudos que trabalhem com análise de corpora, tendo-se obviamente consciência e não se esquecendo de que os currículos dos cursos de Letras do Brasil já supervalorizam indevidamente os saberes disciplinares e curriculares inerentes ao campo técnico e de conhecimentos específicos do domínio de estudo das Letras em detrimento dos saberes didáticos e pedagógicos (cf. GATTI; NUNES, 2009), havendo um reconhecimento maior, pois, dos saberes disciplinares próprios da área que lhe são técnicos e específicos (ver também PIMENTA, 2005).

É oportuno, portanto, que isso seja levado em conta ao se ponderar uma implementação que venha a promover maior diversificação dos estudos da linguagem de tal modo que não haja reflexos no aprofundamento ainda maior da crise de cobertura curricular das disciplinas didático-pedagógicas em face da já elevada e majoritária cobertura curricular das disciplinas específicas da área de Letras.

Por essa razão, também é necessário, em paralelo, ampliar a cobertura destas disciplinas didático-pedagógicas no tangente às matérias referentes ao saber-fazer docente e ao agir em sala de aula da educação básica ou universitária para garantir que os egressos dos cursos de Letras tenham maior autonomia e habilidade na condução do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, como também no encaminhamento do de outrem, i.e, no dos seus futuros discentes, já que o conhecimento do saber profissional da docência, conforme apontado por Gauthier, Matineau, Desbiens, Malo e Simard (2013), se revela essencial no sentido de possibilitar que o trabalho docente seja realizado com maior competência pelos professores, sendo fundamental o reconhecimento e assimilação dos Saberes Disciplinares (referentes à matéria), dos Saberes Curriculares (concernentes ao programa), dos Saberes das Ciências da Educação (relativos à pedagogia e didática), dos Saberes da Tradição Pedagógica (inerentes ao uso), dos Saberes Experienciais (no que diz respeito à jurisprudência particular) e dos Saberes da Ação Pedagógica (no que respeita à jurisprudência pública avaliada), tidos como sendo os conhecimentos fundamentais para a promoção da formação e trabalho do professorado (vide

GAUTHIER et al., 2013).

Apesar da forte teorização dos cursos de Letras com predominância de abordagem de disciplinas relativas aos conhecimentos específicos da área dentre as disciplinas obrigatórias da grade curricular segundo demonstrado por Gatti e Nunes (2009), o que também se observa atualmente no currículo universitário do curso de Letras, especificamente no que se refere ao escopo dos Estudos Linguísticos, é que há o engessamento das linhas de estudo e campos especializados da Linguística, por exemplo, que são ofertados no nível da graduação.

Ocorre que a maior parte e a quase totalidade dos cursos de Letras das universidades brasileiras restringem, no tocante aos currículos, os conteúdos concernentes ao setor dos estudos linguísticos, priorizando quase que exclusivamente, na grade curricular e no fluxograma do curso a ser ofertado aos estudantes, cadeiras que abrangem a Linguística Teórica e que, mesmo assim, respondem de forma superficial e não tão satisfatória ao tratamento das questões, teorias e metodologias inerentes às três grandes correntes que são então abordadas na graduação, a saber, o Estruturalismo, o Funcionalismo e o Gerativismo.

Normalmente não há disciplinas ou cadeiras sendo oferecidas que se proponham a discutir, em termos de conteúdo e em suas ementas, outras igualmente relevantes áreas da ciência linguística importantes para a formação do graduando de Letras e de um docente da educação básica tais como a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Análise do Discurso ou Linguística Discursiva, dentre outras subáreas a título exemplificativo. Isso é confirmado por Rocha (2001) ao declarar que os cursos de Letras brasileiros, muito particularmente no tocante à seara dos estudos linguísticos, apresentam, ensinam e fazem com que os graduandos aprendam única e exclusivamente as correntes da Linguística a ponto de tais estudantes se tornarem verdadeiros peritos nessas grandes correntes linguísticas (ver ROCHA, 2001).

Muito embora seja importante essa formação mais generalista, focada no acúmulo de conhecimentos, e até mesmo enciclopédica, baseada na observância das principais e maiores correntes da Linguística, no que se refere à completa formação e profissionalização dos estudantes de Letras consoante constatado por Rocha (2001), tal como então posto o currículo, o estudante universitário de Letras ao estudar tão somente conteúdos linguísticos estritamente vinculados costumeiramente às correntes teóricas da Linguística acaba por apreender um conhecimento deveras abstrato e que será de pouca utilidade prática no futuro quando estiver lecionando e atuando enquanto professor em sala de aula da educação básica até porque o currículo escolar é ainda mais cristalizado que o universitário e com um agravante que é o de focar no ensino formal da língua, isto é, no ensino normativo do padrão culto e oficial do bem

saber ler e escrever que não comunga nem compactua com os objetivos essenciais do estudo propriamente linguístico e reflexivo da língua encabeçado pela Linguística.

Isso posto, é então inserido nesse contexto de observância de pouco diálogo entre ensino prescritivo da gramática presente nas escolas, de um lado, com o estudo crítico da língua, por outro, até então visto pelo professor na universidade, que o educador vai se deparar de tal modo que este profissional docente inevitavelmente irá enxergar um ambiente em que a abstração das grandes correntes teóricas da linguística por ele anteriormente aprendida no âmbito universitário não encontram respaldo prático no exercício profissional, não lhe sendo muito útil e revelando-se como um conhecimento pouco pragmático no contexto escolar.

Assim, tem-se uma escola predominantemente marcada pelo ensino formal do padrão erudito da língua que exige do professor que é profissional de Letras o ensino da Gramática Normativa e que somente há relativamente pouco tempo vem demonstrando abertura para o estudo das variedades linguísticas faladas no país do ponto de vista curricular, bem como se tem um professor egresso da universidade cujo conhecimento inerente à Linguística se circunscreve a um campo mais abstrato, teórico e/ou filosófico, circunscrito às três correntes majoritárias da Ciência Linguística, que não prepara este profissional para lidar com a diversidade linguística de seu próprio país, ou seja, do Brasil.

Dessa forma, como os próprios professores, apesar da consciência formada, não detêm um conhecimento aprofundado acerca do assunto e das grandes questões contextualizadas na prática dos temas linguísticos e literários, além de não possuírem uma preparação previamente bem trabalhada para lidar com o tema em sua formação universitária quanto à importância de se ensinar aos alunos quão importante se é conhecer e dar a devida importância às diversas variedades de registro da língua e à análise linguística a qual é capaz de demonstrar como a língua realmente opera, funciona e se estrutura em meio aos seus falantes e como pode ser explicada, estando isenta de prescrições; o ensino crítico fica empobrecido e restrito ao ensino puramente formal da Gramática Tradicional à proporção que a apreensão e ensino dos conteúdos próprios da Linguística e inerentes à análise linguística, por assim dizer, acabam por assumir um caráter, em verdade, técnico e teórico demais que dificulta a implementação e translação desses conhecimentos, saberes e teorias para a realidade prática do contexto educacional seja ele escolar seja ele universitário.

Além do mais, isso é acentuado pela própria forma como a escola introduz o tema transversal referente ao estudo das variedades linguísticas ditas não oficiais em seu currículo, haja vista que geralmente essa introdução não é devidamente planejada, havendo uma

concepção dos gestores e educadores errônea do que seja a variedade de registro, de qual sua verdadeira importância e de qual seu lócus no ensino escolar em relação ao ensino formal do registro padrão, o que inevitavelmente leva a uma abordagem deficitária da questão que, não raro, coloca a pauta do estudo da variedade linguística como algo de menor importância e relegado a segundo plano, sem que se atente para a real dimensão de sua importância transformadora dentro do contexto escolar e social dos alunos.

Isso acaba por fazer com que sua implementação orbite em torno do trabalho costumeiramente feito nas escolas desde sempre perante o ensino gramatical tradicional, tornando a oficialização do estudo das variedades de registro da língua, segundo uma roupagem mais linguística e menos normativa, como algo meramente formal, colocado tão somente no papel e que não tem verdadeira repercussão real de caráter verdadeiramente inovador e transformador no dia a dia do ensino-aprendizagem escolar.

Em assim sendo, em razão desses equívocos e más interpretações da gestão, da falta de preparo e aperfeiçoamento dos professores egressos dos cursos de Letras que atuam nas escolas, especialmente públicas, e pela má condução do tratamento do assunto referente ao estudo das variedades linguísticas diante dos discentes, cria-se o ambiente propício para gerar falsos conceitos e ideias errôneas acerca da real importância de se estudar e conhecer mais de perto as variedades de registro da língua os quais começam pela própria gestão, perpassam para o quadro docente e também, em último caso, para o âmbito do alunado de tal forma a se criar e reforçar os preconceitos já existentes sobre essas variedades, postulando-as como não dignas de serem estudadas no seio escolar ou que, sendo estudadas, não devem assumir o mesmo status de prestígio, importância ou equivalência que a assumida pela educação linguística tradicional centrada no ensino normativo da gramática e do padrão culto da língua tal como bem denuncia e assevera Marcos Bagno por exemplo (vide BAGNO, 2008).

Diante disso, é preciso, pois, modificar essa dinâmica estrutural e funcional tanto da sistematização e estruturação do currículo quer nas escolas quer nas universidades quanto o processo de formação docente, conferindo atenção especial à administração de conteúdos da seara linguística que sejam mais pragmáticos e diretamente envolvidos com a realidade da educação escolar, bem como um pouco menos teóricos e com foco menos estritamente vinculado aos preceitos, necessidades e anseios unicamente acadêmicos e científicos.

Isso é particularmente relevante de se considerar quando se coloca em evidência dados trazidos pelo estudo de caso de Alvarenga (2012) o qual retrata, por exemplo, que o curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, além de apresentar uma

supervalorização dos saberes disciplinares inerentes ao domínio de conhecimento técnico dos estudos linguísticos e literários, impõe uma formação que, apesar de priorizar a relação teoria-prática docente, não se alicerça nos conhecimentos pedagógicos, baseando-se mais naqueles saberes técnicos mais direcionados para o campo das Letras e cujo ensino e treinamento concernentes à prática do agir docente, por isso mesmo, são inócuos por se constituírem em atividades isentas de reflexão, destituídas de práxis e de embasamento pedagógico e/ou didático a tal ponto de a didática e de as técnicas trabalhadas para a aprendizagem do ensino se darem em si por si sem que se observe de perto as nuances que caracterizam e compõem a concreta situação de ensino-aprendizagem com que os professores e estudantes se deparam em sala de aula em que vigoram diversas variáveis com as quais se é necessário lidar tais como tipos de alunos, de políticas públicas, de ideologias e de classes sociais.

Tal fato é comprovado por Paiva (2004) que afirma estarem os cursos de Letras e seus professores universitários não preocupados em formar novos professores ou educadores, mas ávidos exclusivamente em formar técnicos e especialistas no setor, notavelmente bacharéis, ao buscarem focalizar prioridade no ensino de saberes específicos dos campos das Letras, apenas integrados aos saberes curriculares e aos conhecimentos disciplinares e técnicos relativos à Linguística e à Literatura que sejam orientados quase que unicamente por pesquisas acadêmico-científicas. Em suma, constata-se que o currículo dos cursos de Letras, apesar de serem reconhecidos como de licenciaturas em sua maior parte, voltam-se mais para um perfil de bacharelado, haja vista serem poucos os professores que revelam estarem realmente interessados e comprometidos com questões relativas à metodologia, à didática, ao ensino-aprendizagem e, em outras palavras, ao processo pedagógico (q. v. PAIVA, 2004).

Ademais, é importante ainda pontuar que, conforme constatação feita por Gatti e Nunes (2009), há uma demasiada teorização dos saberes disciplinares nos cursos de Letras do Brasil referentes ao âmbito dos conhecimentos técnicos de Linguística e Literatura à medida que há, outrossim, pouco contato com a prática docente que se espera do futuro professor; fato este que está em consonância, aliás, com a verificação realizada por Pimenta (2005) de que, dentro da história da formação dos professores no país, e aí se incluem aqueles licenciados oriundos dos cursos de Letras, os saberes disciplinares e os pedagógicos têm sido consistentemente trabalhados de maneira desarticulada e como conhecimentos distintos que, muitas vezes, não dialogam entre si a ponto de gerar um conhecimento teórico muito especializado, nos professores egressos das licenciaturas, o qual desempenha pouca ou quase nenhuma articulação com o fazer docente em sala de aula, fazendo com que tais docentes não

sejam capazes ou que sejam inexperientes em estabelecer tais articulações de saberes no intuito de prover um ensino tecnicamente mais efetivo, de maior impacto, melhor qualidade e de resultados positivos.

Ainda mais, esse padrão de caracterização e conformação do referido curso é reforçado pela observância de Paiva (2004) de que os currículos dos cursos de Letras são organizados de tal forma que a teoria não dialoga com a prática, estando organizados de maneira tradicional em torno de disciplinas através de um modelo educativo de transmissão do conhecimento e de uma metodologia marcada pela centralidade do professor e pelo pouco ativismo do aluno. Afora isso, uma verificação dessa monta ainda encontra respaldo e eco na demonstração de Tardif, Lessard e Gauthier (2001) que declaram ser o currículo da formação docente inicial das licenciaturas como algo denso por ser formal, tradicional, sistematizado em torno de disciplinas e na concepção central de uma valorização dos saberes disciplinares em face dos pedagógicos segundo as diretrizes de uma epistemologia da racionalidade técnica, que acaba por resultar inevitavelmente no decréscimo da autonomia dos professores e, pior que isso, na consequente dificuldade da construção do saber deles, assim como de um frutífero diálogo entre a teoria e a prática, isto é, entre o conhecimento eminentemente teórico e o prático ou pragmático.

E, a propósito, é em decorrência da execução de um currículo fechado na esfera universitária, que consequentemente repercute na inibição de um processo de ensino-aprendizagem reflexivo que gere a proposta de uma reflexão que guie uma formação a ser delineada pelos saberes da experiência e da prática e não tão somente pelos da teoria, que a formação profissional dos professores, inclusive dos da área de Letras, prossegue sendo deficiente, dispersa e desconectada em relação ao exercício concreto da profissão em termos de atuação dentro do círculo da docência (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Nesse sentido, no âmbito do ensino universitário, primeiramente convém que, aliado às disciplinas já curricularmente existentes e ministradas nos bancos universitários dos cursos de Letras, sejam incorporadas outras cadeiras adicionais da ciência linguística que naturalmente detenham um caráter mais empírico e que, porquanto, dialoguem mais estreitamente com a realidade do contexto do ensino escolar, havendo, assim, a introdução de certas subáreas da linguística com esse perfil dentro de componentes curriculares obrigatórios e de outros em componentes optativos.

Seria interessante, a título exemplificativo, introduzir matérias já mais consolidadas e diretamente associadas com o estudo dialético da língua na sua relação com o meio social e/ou com o contexto escolar tais como a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Linguística

Aplicada dentre as cadeiras a serem inseridas nos componentes obrigatórios. Por sua vez, com vistas a prover o enriquecimento e complementação da abordagem aos estudos linguísticos, outras disciplinas como a Psicolinguística, a Neurolinguística e a Linguística Cognitiva, mais diretamente associadas à investigação da língua em sua perspectiva mais intimista, cognitiva, psicológica e biológica e menos vinculadas, portanto, aos estudos e análises linguísticas mais relacionadas ao escopo das relações sociais e de ensino-aprendizagem escolar iminentes à língua, poderiam ser encaixadas em componentes curriculares optativos, sendo oportuno e estratégico expandir a formação docente dos professores em linguística ao confrontar teorias mais sociológicas da língua e aplicadas ao seu funcionamento no contexto social e escolar com as teorias mais psicológicas, cognitivas e biológicas as quais mantêm a focalização na maneira como a língua funciona e opera no indivíduo enquanto ser psicológico e biológico.

Nesse ínterim, é importante chamar a atenção para a potencial força estratégica que a introdução, no currículo, de um componente como a Linguística de Corpus pode exercer na formação docente, haja vista que mostrar aos estudantes o que é, como se constitui, se compila, se organiza e se analisa um corpus pode exercer uma ação esclarecedora importante ao se retratar que todo corpus comporta ser um recorte do modo de falar e/ou escrever, em suma, de usar a língua por uma dada população em certo período e localidade.

Ao saber disso, o universitário e futuro docente pode tomar ciência da real importância de se conhecer as diversas modalidades de manifestação da língua até porque ele inevitavelmente poderá observar que tais modalidades são alvos de registro formal, de investigação e exploração analítica, o que permite que esse discente expanda sua consciência quanto à necessidade de buscar estudar mais sobre a diversidade da língua a partir do que as análises de corpora podem possibilitar a ele, contribuindo claramente para a maximização da formação docente desse alunado e para sua posterior formação continuada, o que inevitavelmente acabará por repercutir no próprio processo diário de ensino-aprendizagem que ele venha a desenvolver em seu ofício docente no âmbito escolar junto aos estudantes da educação básica os quais, a partir das ações desse docente antenado, esclarecido e em permanente formação e atualização, também se esclarecerão quanto à importância de se estudar e apreender as diversas formas de registro e modalidades de expressão da língua; em outros termos, esses jovens alunos dos Ensinos Fundamental e Médio adquirirão os alicerces para compreender quão importante é conhecer e examinar as variedades linguísticas para além do estudo restrito do padrão culto do idioma vernáculo.

No âmbito escolar, acreditamos que a superação da visão preconceituosa de que o



estudo da análise linguística intimamente associada ao exame da variedade de registro da língua como sendo algo inferior ou de menor importância do que a ministração dos conteúdos tradicionais de ensino das regras da gramática normativa e de interpretação e produção de texto baseadas no registro oficial do padrão culto da língua pela equipe gestora e até mesmo pelo quadro docente já pode ser suficiente para otimizar a qualidade da educação linguística em sala de aula e, numa via de mão dupla, da própria formação contínua do professor.

Este, ao deter um leque maior de conhecimentos e experiência sobre as variedades linguísticas ao explorar em mais detalhes estudos baseados em análises de corpus e nos outros ramos da Linguística então citados como exemplificação (Sociolinguística, Linguística Textual, Psicolinguística, Biolinguística etc.) poderá incorporar uma postura mais confiante e ativa em sala e, assim, ser mais atuante e protagonista dentro de seu papel transformador e incentivador da crítica, incentivando estudos mais firmes e aprofundados sobre a variedade linguística em confrontação com o estudo gramatical normativo a partir de um viés mais equânime em face dos alunos, permitindo inclusive que estes também se esclareçam em relação a como sua própria língua funciona em suas mais variadas facetas, alargando suas concepções quanto ao fenômeno linguístico e superando, dessarte, o preconceito e ignorância em relação à importância dessas variantes perante o registro formal ao tomarem consciência de que todas as variedades têm seu valor a depender do objetivo comunicacional e do contexto situacional em que a língua venha a ser empregada.

Enfim, não se pode desconsiderar a necessidade mais que prioritária de se promover uma articulação mais eficaz e eficiente entre as disciplinas de formação específica que corresponderiam aos conteúdos da área disciplinar do campo do saber de Letras propriamente dito, isto é, dos estudos linguísticos, e as matérias de formação pedagógica concernentes aos conteúdos voltados para a docência, tendo em vista que atualmente essa articulação é frágil segundo a maior parte dos ementários analisados dos cursos de Letras das instituições brasileiras realizado por Gatti (2010).

A promoção desse fortalecimento é vital para que os docentes e letristas ou letrólogos egressos de tais licenciaturas sejam mais competentes e capazes de criar estratégias eficazes e habilidosas para construir o conhecimento linguístico crítico e de alta qualidade com os alunos em sala no processo de ensino-aprendizagem principalmente em se tratando dos casos de análise linguística das variedades de registro, muitas das vezes informal, confrontadas com o ensino do registro formal do padrão culto da língua.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio de um estudo caracterizado em torno de uma pesquisa desenvolvida sobre análise de corpus e sob orientação funcionalista no encaminhamento dos propósitos de investigação a qual foi tomada como modelo ilustrativo e exemplificativo de exposição, pudemos observar que o acesso a estudos linguísticos cujas pesquisas estejam centradas na análise de corpus sob orientação funcionalista configuram-se como modalidades de perquirição no campo geral da Linguística que se revelam estrategicamente relevantes e úteis para permitir que professores egressos dos cursos de Letras, profissionais e estudiosos da linguagem possam revitalizar seus conhecimentos linguísticos de caráter acadêmico-científico especialmente no sentido de ampliarem e melhor desenvolverem a compreensão da real importância que é conhecer as mais diversas formas de expressão da linguagem existentes e que são faladas por diversos grupos de falantes humanos de determinados territórios e que estão situados em certa época histórica.

Tornou-se possível, portanto, compreender como a imersão por parte desses docentes e profissionais nos estudos dessa natureza de análise de corpus pode permitir a eles um entendimento mais transparente e isento de preconceitos da necessidade e do valor de se estudar e ensinar nas escolas e/ou colégios as mais diversas variedades linguísticas, confrontando-as com a variedade de registro formal do padrão culto, tendo sido possível ainda discutir como então essa conscientização e a implementação de componentes curriculares mais específicos como o da Linguística de Corpus, diretamente associado às pesquisas de análise de corpora, nos currículos dos cursos de Letras nas universidades, podem exercer um aprofundamento e qualificação tanto da estruturação curricular quanto da formação docente, repercutindo diretamente no enriquecimento técnico e pedagógico dos professores (licenciandos e futuros licenciados) enquanto profissionais, docentes e intelectuais e conseqüentemente na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e formação universitária, afora o que do ensino básico nas escolas.

## **REFERÊNCIAS**

ALVARENGA, Fernando Marques. **A formação de professores no curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática. Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

ANDRADE, Flávia Angélica de Amorim. **Conectores sequenciadores em artigos de opinião escritos por vestibulandos**: uma questão de marcação linguística com implicações para o ensino. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ANDRADE, Flávia Angélica de Amorim; TAVARES, Maria Alice. Comportamento semântico-pragmático dos conectores E, AÍ e ENTÃO na conversação. *In*: SEMANA DE HUMANIDADES, 16., 2008, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2008. p. 1-8. Trabalho Completo. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT28/TextoFlaviaSemHum2008.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

ANDRADE, Flávia Angélica de Amorim; TAVARES, Maria Alice. Influência do princípio da marcação sobre a distribuição entoacional dos conectores E, AÍ e ENTÃO em Natal (RN). *In*: SEMANA DE HUMANIDADES, 18., 2010, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2010. p. 1-6. Trabalho Completo. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT14/ARTIGO%20flavia.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; MENEZES, Cleuza Palmeira Bezerra de. **Atlas linguístico da Paraíba**: cartas léxicas e fonéticas. Brasília: UFPB/CNPQ: Coordenação Editorial, 1984. 2 v.

ARAÚJO, Elioenai Macena de; BARBOSA, Matheus de Almeida; HENRIQUE, Judithe Genuíno; OLIVEIRA, Rosana Costa de. Conectores de oposição marcados e não-marcados em contexto da oralidade. **Via Litterae – Revista de Linguística e Teoria Literária**, Anápolis, v. 8, n. 2, p. 191-207, 2016.

ARAÚJO, Elioenai Macena de; CRUZ, Felipe de Castro; SILVA, Lucas Hudson Pequeno da; STEIN, Cirineu Cecote. -O linguajar do sertão paraibano|| – resgate de uma identidade linguística. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO (XIII ENEX), 13.; SEMANA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, ESPORTE, ARTE E CULTURA (II SECITEAC), 2., 2011, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2011. p. 1-8. Trabalho Completo. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/anais/XIIIENEX\\_XIVENID/ENEX/PROEXT/completos\\_02.html](http://www.prac.ufpb.br/anais/XIIIENEX_XIVENID/ENEX/PROEXT/completos_02.html)>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **História da lingüística**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARDOSO, Suzana Alice; MOTA, Jacyra Andrade. Projeto atlas linguístico do Brasil: antecedentes e estágio atual. **ALFA – Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 855-870, 2012.

CHOMSKY, Noam. **Logical structure of linguistic theory (LSLT)**. New York: Springer, 1975.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. 2nd. ed. Berlin: Walter de Gruyter, 2002.

DETTONI, Rachel do Valle. A marcação do gênero gramatical no dialeto da baixada cuiabana: primeiras reflexões. **Papia – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 58-63, 2001.

FERNANDES, Eugênia Magnólia da Silva. **Expressões idiomáticas no português do Brasil: análise funcional-tipológica e seu ensino no âmbito de segunda língua**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FIAMENGUI, Ana Helena Rufo. **A marcação de pluralidade no SN na fala e na escrita de adolescentes da região de São José do Rio Preto**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramaticalização e mudança**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Aspecto inerente e passado imperfeito no português: atuação dos princípios da persistência e da marcação. **ALFA – Revista de Linguística**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 477-500, 2011.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Atuação da marcação na gramaticalização das formas de passado imperfeito no português: o ponto de referência. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 155-166, 2009.

FURTADO DA CUNHA, Angélica. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 157-176.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. *In*: GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 17-37.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIVÓN, Talmy. Markedness as meta-iconicity: distributional and cognitive correlates of syntactic structure. *In*: GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 25-69.

GRYNER, Helena. Emergência do futuro perifrástico no português carioca: o princípio da marcação. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 149-160,

2002.

HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro (org.). **Projeto variação linguística no estado da Paraíba – VALPB**. João Pessoa: Idéia, 2001. 5 v.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A construção de um atlas linguístico do Brasil: o percurso do ALIB. **Signum – Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 237-256, 2009.

NASCENTES, Antenor. **Bases para a elaboração do atlas lingüístico do Brasil**. Rio de Janeiro: MEC: Casa de Rui Barbosa, 1958. v. 1.

NASCENTES, Antenor. **Bases para a elaboração do atlas lingüístico do Brasil**. Rio de Janeiro: MEC: Casa de Rui Barbosa, 1961. v. 2.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; MARTORELLI, Ana Berenice Peres. Teorias da Linguística II. *In*: DIALECTAQUIZ, Andrea Burity; BOWN, Ruth Marcela (org.). **Español**: curso de licenciatura em Letras Língua Espanhola à distância. João Pessoa: EDUFPB, 2015. p. 153-207. v. 2.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do Gelne**, João Pessoa, v. 5, n. 1/2, p. 193-200, 2004.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em lingüística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 165-218. v. 3.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PROJETO ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL (ALIB). **Produções. Atlas Linguístico do Brasil**. Salvador, [20--?]. Disponível em: <<https://alib.ufba.br/atlas-nacionais>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

PUSTET, Regina. On the correlation between discourse frequency and structural complexity in markedness theory. **Discours – Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique. A journal of linguistics, psycholinguistics and computational linguistics**, [Montrouge], n. 5, 2009.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (ed.). **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

ROCHA, Décio. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de linguística. *In*: AZEREDO, José Carlos de (org.). **Língua**

**portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 256-264.

RODRIGUES, Jan Edson; SANTOS, Maria Leonor Maia dos. Abordagens da lingüística contemporânea: da estrutura ao uso. *In:* ALDRIGUE, Ana Cristina de Souza; FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.). **Linguagens:** usos e reflexões. João Pessoa: EDUFPB, 2009. p. 249-300. v. 3.

SARDINHA, Tony Berber. **Lingüística de corpus.** Barueri: Manole, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCARPA, Ester M. Marcado vs. não-marcado na aquisição e na afasia. **Estudos Linguísticos,** Assis, v. 34, p. 839-844, 2005.

SILVA, Camilo Rosa; MATOS, Denilson Pereira de. **Sintaxe do português:** abordagens funcionalistas. João Pessoa: EDUFPB, 2011. il.

STEIN, Cirineu Cecote et al. **Corpus linguajar paraibano (CoLingPB).** [João Pessoa], 2019. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/colingpb/pt/introducao/>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

STEIN, Cirineu Cecote; ARAÚJO, Elioenai Macena de; CRUZ, Felipe de Castro; SILVA, Lucas Hudson Pequeno da. **O linguajar do sertão paraibano:** Cajazeiras, Catingueira e Catolé do Rocha, corpus urbano [gravação de som]. João Pessoa: EDUFPB, 2013. v. 1. 1 DVD (499 min), son., color., 4<sup>3/4</sup>. pol. Contém áudio das entrevistas e transcrições de texto em arquivo pdf. (O Linguajar Paraibano; v. 1).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação de professores e contextos sociais.** Porto: Rés, 2001.

TAVARES, Livia Camargo S.; BARBOSA, Maria Fernanda M. O sistema de marcação de caso nos sintagmas nominais (SNs) em Huni Kuin. **Domínios de Lingu@gem,** Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 188-204, 2012.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da lingüística.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

## **PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE SOB O VÉRTICE DA INCLUSÃO**

Wilder Kleber Fernandes de Santana<sup>48</sup>; Adilma Gomes da Silva Machado<sup>49</sup>; Wandra Maria Gonçalves de Souza Bezerra<sup>50</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Inúmeros pesquisadores com diversas abordagens vêm tecendo estudos sobre a postura docente diante da heterogeneidade característica do espaço escolar. Atualmente, no Brasil, tais estudos podem ser situados como uma tendência para que práticas inclusivas venham a funcionar de fato nas escolas de ensino básico, principalmente se for considerada a amplitude das ofertas de cursos de especializações e a entrada de discentes com necessidades educacionais na rede pública de ensino.

Vale mencionar que não há estabilidade quanto à faixa-etária estudantil, inclusive há adultos que necessitam de um atendimento diferenciado e não são direcionados para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com os dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2017) o número de estudantes com necessidades educacionais matriculados no ensino básico nas escolas da rede pública brasileiras aumentou.

Inegavelmente, ações de práticas docentes que podem futuramente acrescentar no processo de aprendizagem desses alunos precisam se concretizar para que os mesmos possam ter a garantia de acesso à educação. Entretanto, sabemos que somente o acesso não é suficiente para assegurar o sucesso dos discente matriculados nas instituições de ensino básico, pois se faz necessário garantir que todos os estudantes que ingressam nas escolas tenham condições de nela permanecer com êxito. Diante do exposto, averiguamos como estão sendo desenvolvidas as práticas docentes a partir do desenvolvimento de seus saberes fundamentais, bem como considerando fatores como o acesso, o impacto, a permanência e o sucesso desses alunos.

Neste artigo procuramos apresentar propostas teórico-metodológicas para a prática

---

<sup>48</sup> Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (Faculdade Teológica Nacional, 2016); Mestrando em Arqueologia Bíblica (Faculdade Teológica Nacional, 2017) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017).

<sup>49</sup> Especialista em Libras e Ensino pela Faculdade Maurício de Nassau

<sup>50</sup> Especialista em Libras e Ensino pela Faculdade Maurício de Nassau; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba.

docente em seus saberes fundamentais direcionadas a um ensino reflexivo crítico no qual o aluno faz parte do processo no contexto escolar (que é um dos espaços mais importantes na vida de um indivíduo). Assim, podemos dizer que historicamente a escola vem se adequando a um contexto social que busca valorizar e respeitar a cultura de todos os envolvidos.

Pensar a prática docente em uma perspectiva inclusiva traz a necessidade de mapear as relações possíveis entre professor e aluno, nas quais aquele deve promover o envolvimento dos sujeitos alunos com o ensino assim como deve desenvolver potencialidades dos sujeitos envolvidos partindo de suas Necessidades Educativas Especiais, doravante NEE.

A escola é um espaço de diversidades e de construção de valores. Nos dias atuais podemos observar a inserção de alunos com NEE nas escolas e, desta forma, os professores estão em processo de reflexão crítica da sua própria prática para saber como desenvolver uma aula que envolva alunos com necessidades educacionais de acordo com suas peculiaridades para que o ensino aconteça de forma justa e igualitária.

Pode-se assegurar na legislação brasileira em vários pontos a defesa de uma educação com garantia de direitos sem discriminação para todos, independentemente de classe social, etnia racial, necessidades educacionais, gênero e raça.

O docente precisa estar consciente do seu(s) papel(is) na escola (e fora dela), pois o ensino e a aprendizagem não consistem em uma transfusão osmótica de conhecimento, mas, sobretudo, na pluralidade de saberes partilhados, na formação cidadãos melhores e críticos para a vida. Os educandos fazem parte dessa dimensão que deve ser respeitada e, sendo assim, toda experiência escolar dos alunos em suas vivências é de grande valor na construção de sua identidade cultural e de um ensino mais significativo efetiva e afetivamente.

Este trabalho é de cunho bibliográfico e documental e os autores que subsidiam nossa pesquisa são Sasaki (1997), Omote (1999), Xavier (2002) entre outros. Em termos estruturais está dividido em duas seções. Na primeira edificamos um breve histórico da inclusão, em que também se discute acerca do que afirmam as principais pesquisas sobre a prática docente. Na seção 2, através de propostas teórico-metodológicas, delineamos algumas estratégias que o professor pode desenvolver na sala de aula para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem.

## **2 UM BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO E A PRÁTICA DOCENTE**

Consistindo em um processo histórico bastante complexo a evolução dos direitos,



deveres e políticas em prol de pessoas com Necessidades Educativas Especiais passou por diversas etapas. Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar, no âmbito da promoção de debates, a composição de documentos internacionais, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na qual se reconhece que “[...] todos nascem livres e iguais, em dignidade e direito” (Art. 1º); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), Tailândia; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e qualidade, realizada pela UNESCO em Salamanca (Espanha) em junho de 1994; a Convenção da Guatemala (1999) realizada para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência e os Estados Partes.

No contexto em que foram problematizadas as discussões na Guatemala afirmou-se que as pessoas com NEE “[...] têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (MEC/SEESP, 2004, p.14 -28).

No Brasil, presentificam-se manifestações para a inserção de alunos com NEE nas classes de ensino regular, amparadas pela Constituição de 1988 e por Leis Federais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. De igual modo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN /96) torna-se instrumento essencial para a formulação do decreto assinado em 18 de outubro de 2004, oficializando o atendimento de alunos NEE(s) na Rede Municipal, como pode ser verificado no artigo 4º do referido decreto:

Ficam instituídas as diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino, as quais estabelecem, entre outras normativas, que o encaminhamento para os serviços de educação especial deve ocorrer se, —após avaliação educacional do processo de ensino e aprendizagem, for constatada tal necessidade. (SÃO PAULO, Decreto nº 45.415, 2004, art. 4º).

Quanto ao intelecto dos alunos, salvo os que possuem distúrbios mentais ou afasias, provocadas por pancadas em regiões cerebrais que acabam por comprometer inclusive a linguagem, é preciso que o professor, em sala de aula, considere-o como um indivíduo de extrema relevância. Segundo o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual (RAADI),

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo à escola, a qual deve

valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades. (RAADI, 2008, p.16).

Não estamos produzindo nada que já não tenha sido explorado, pois muitos artigos, teses e livros vêm debatendo com intensidade sobre a inclusão nas últimas décadas, como Sasaki (1997), Mantoan e Prieto (2006), para citar alguns. A particularidade de nosso trabalho se centra justamente nas propostas metodológicas visando assim contribuir, na prática, para o processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito aos vértices da Inclusão. Sasaki (1997) afirma que, neste processo de integração, se aceita o aluno NEE desde que seja capaz de:

Moldar-se aos requisitos e serviços especiais separados (classe especial, escola especial, etc...); Acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, de escolarização, convivência social, etc...); Contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes, etc.); Lidar com as atitudes discriminatórias da cidade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; Desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc...) com autonomia, mas não necessariamente com independência. (SASSAKI, 1997, p. 35).

Em uma perspectiva profissional, faz-se imprescindível que a mudança ocorra não apenas nos conceitos de integração para Inclusão, mas na amplificação de seus sentidos plurais. Incluir o outro também consiste em acolhê-lo corroborando para a potencialização de todas as dimensões possíveis assim como, no caso do docente em relação aos seus alunos, explorar suas inteligências múltiplas (GARDNER, 1995). Na medida em que se busca pedagógica e cientificamente encontrar as deficiências presentes no cotidiano escolar gerenciam-se os espaços físicos em que as ministrações podem ocorrer.

Dessa forma, aulas em perspectiva arquitetônica pode fazer com que cada estudante encontre zonas de atuação prática, cujas mudanças tanto influenciam no crescimento discente quanto na (en)formação do professor. Para Blanco (2004), É necessário que haja estratégias didáticas dirigidas para facilitar que alunos com dificuldades tenham melhores condições de aprendizagem; Nessa direcionalidade argumentativa, constituem-se como um conjunto de ajustes e modificações que se realizam responsavelmente.

Nesse processo de ressignificações Gil (2005) afirma que a educação Inclusiva pressupõe que haja integralidade no que diz respeito às oportunidades e aos acessos dados às crianças assim como em relação à permanência e ao aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. (GIL, 2005, 24). Fabrício, Souza E Zimmermann (2007) reforçam essa ideia, alertando para o fato de que

[...] não adianta colocar a criança na sala de aula se não houver preparo institucional e pessoal do professor; [...] a criança deve estar preparada para aquele grupo ao qual

vai estar inserida e vice-versa. A verdadeira inclusão não é simplesmente matricular um aluno numa sala de aula, mas sim verificar as singularidades, as formações e tensões neste grupo, investigar a evolução e construção dos diferentes papéis que cada um vai assumindo nas relações com seus parceiros. (FABRÍCIO, SOUZA & ZIMMERMANN, 2007, p. 26).

Para Mantoan (2006) a educação inclusiva relaciona-se com

[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é. (MANTOAN, 2006, p. 24-25).

Ainda imperam problemas diversos no cotidiano escolar brasileiro, principalmente quanto à negligência não apenas por parte do docente, mas devido às ações de todo um corpo institucional envolvido, ou seja, a gestão escolar. Omote, por exemplo, chama atenção para necessidade de desconstrução de práticas de segregação e discriminação, na procura de garantia de direitos, respeito ao ser humano. Nas palavras do autor

Nossas escolas não conseguem lidar eficientemente com as diversidades próprias de uma nação que se caracteriza por profundas desigualdades e é constituída por pessoas de origem etno-culturais tão diversas. E questiona: como construir uma escola genuinamente inclusiva numa sociedade que pratica extensivamente a exclusão das mais variadas formas de minorias? Também responde: na realidade, precisamos construir uma boa escola, capaz de respeitar as diferenças e ensinar alunos diferentes com benefícios para todos. A escola pode ser um dos lugares privilegiados para iniciarmos esta construção dessa nova mentalidade (OMOTE, 1999, p.12).

Nesse prisma interpretativo a inclusão escolar urge por uma escola democrática, na qual seja gerenciada a inserção de todos os excluídos, ou ainda aqueles que sofrem preconceito por sua orientação de gênero. Farias et al (2011, p. 71) atestam que “[m]udanças que ressignifiquem a prática docente reclama por um espírito de abertura e de indagação crítica e sistemática por parte do professor, visando a superação das dificuldades a ela inerentes.”

De igual modo, entendem que “[a] mudança em educação não resulta de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, são insuficientes. Ela requer um engajamento crítico, ético e político de cada sujeito presente no contexto educativo e, em especial, do professor” (FARIAS et al., 2011, p. 71). Xavier (2002) desenvolve pressupostos segundo os quais

construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, passa pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a

cidadania. (XAVIER, 2002, p. 19).

Devido à heterogeneidade do processo educativo todo professor que está pautado no compromisso com uma educação inclusiva nos dias atuais necessita de uma formação complementar e de novos conhecimentos, considerando que as mudanças que surgem em todo o processo de formação escolar permitem que seja enriquecida sua atuação em sala de aula. Tal inspiração pode lhe auxiliar a desenvolver um ensino de qualidade que transforme o sujeito para exercer seu papel de cidadão na sociedade de tal forma que não exista discriminação e nem distorção dos ensinamentos realizados respeitando, assim, as diferenças de cada um que está inserido neste contexto educacional. Segundo Freire “[n]a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 38).

Nessas condições de produção, no que tange à educação inclusiva, vale salientar que é necessário que os docentes estejam acompanhados, em sala de aula, de um profissional que esteja apto a mediar a aprendizagem dos alunos com NEE. Sem esse acompanhamento a sala de aula e o ensino tornam-se um caos, principalmente para os indivíduos que precisam de apoio, seja emocional, psicológico ou físico.

### **3 PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

Ao professor cabe a tarefa de perceber as potencialidades concretas que estão em constante processo de incompletude, se tornando necessário gerir um ensino de qualidade e construir possibilidades efetivas de um aprendizado com resultados reais. Na ótica discursiva de Maheu (2008) para que o docente atue de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem é preciso que ele obtenha saberes essenciais, tais como: o saber didático, que inclui a relação entre o professor e o objeto de conhecimento, e o saber psicopedagógico. Além disso, a autora incorpora os saberes lúdicos e criativos como um complemento, sendo todos necessários ao fazer do professor e ao aprender do aluno.

De acordo com Varella (2001) o professor, na medida em que trabalhar com a língua escrita e concretizar o uso da intervenção pedagógica unindo apoio coletivo, torna-se responsável por arquitetar métodos para ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita dentro do modo particular de conceber o conhecimento do indivíduo. (VARELLA, 2001). Nesse

direcionamento argumentativo, pode-se afirmar que "[...] o saber dos docentes sobre a leitura e a escrita, combinado ao conhecimento do modo pelo qual a criança realiza o processo de aprendizagem, abre novas perspectivas para a prática docente do alfabetizador". (VARELLA, 2001, p.29).

Teberosky e Colomer (2003) apontam o trabalho pedagógico como um ato que deve ser desdobrado em ambientes ricos com diversas possibilidades de leitura e de escrita de modo compartilhado para desenvoltura do conhecimento.

Faz se necessário considerar como metodologia de ensino toda proposta de ensino utilizada pelo docente como ferramenta de aprendizado que tenha como objetivo facilitar o ensino-aprendizado dos alunos. O termo método vem do grego *methodos* e significa caminho para chegar a um determinado fim, a determinado objetivo pré-estabelecido. No entanto, o método de ensino é uma estratégia didática que tem a finalidade de possibilitar perceber qual é a dificuldade dos alunos e, a partir dessa observação, definir um meio de desenvolvimento que se aproxima da necessidade do aluno ou da turma.

O método utilizado pelo docente para expor suas propostas de ensino e de conteúdo é de essencial importância para o processo ensino-aprendizagem. Portanto, deve-se levar em consideração que o método de ensino deverá ponderar sobre várias situações atuais com as quais o docente se depara, tais como:

Realizar sempre uma sondagem para perceber quais as principais necessidades de cada aluno, ou da turma; Averiguar que próximos passos devem seguir diante dessa realidade; Analisar quais métodos vai colocar em prática; Refletir sobre quais objetivos deve ter como propostos de ensino e aprendizagem.

Todo o método de ensino, a partir de tais pressupostos, deve estar baseado nos objetivos propostos para o ensino, na natureza do conteúdo a ser desenvolvido, nas singularidades dos alunos, nas condições físicas e no material de trabalho que servirá de suporte durante o desenvolvimento das atividades em sala e também deve ser analisado qual é o tempo disponível para executar a proposta de ensino.

Dessa forma o docente estará se capacitando/planejando o desenvolvimento do seu trabalho e fazendo uso de intervenções pedagógicas diante da realidade do aluno ou da turma, pois sabemos que o docente é responsável por organizar métodos para ajudar na aprendizagem do aluno e, de forma singular, considerar o conhecimento de cada aluno inserido no processo educacional de ensino.

Segundo Haydt (2006, p.147) os métodos de ensino podem ser classificados em:

métodos individualizados de ensino – valorizam o atendimento às diferenças individuais (fichas, estudo dirigido, ensino programado). A aprendizagem é sempre uma atividade pessoal, embora muitas vezes se realize em situação social; Métodos socializados de ensino – valorizam a interação social (trabalho em grupo, dramatização, estudo de caso); Métodos socioindividualizados – combinam a individualizada e a socializada (método de problemas, unidades de trabalho, unidades didáticas, unidades de experiência).

De acordo com o que exposto acima podemos acentuar que a autora defende que os processos mais adequados para ajudar aos alunos são aqueles que mais se aproximam da realidade dos mesmos, pois é através da compreensão que o aluno se desenvolve cognitivamente e passa a assimilar melhor o mundo à sua volta. Mas, para que isso venha a acontecer, é necessário estimular o pensamento dos alunos. No entanto, faz-se necessário modificar as aulas rotineiras através da utilização de propostas de atividades que estimulem os alunos a pensar.

O objetivo de colocar em prática metodologias para facilitar o aprendizado dos alunos está relacionado ao desejo de promover o conhecimento do sujeito em sua individualidade, com a finalidade de buscar saber como este se situa em relação a si mesmo e aos outros, em relação ao eu individual e ao eu social. Assim, a proposta de trabalho precisa levar em consideração o aluno real, que está inserido no processo de ensino-aprendizagem e não aquele aluno que o docente idealiza ter em sala de aula. É necessário levar em consideração que na sala de aula as diferenças individuais são enormes e deverão ser vistas não como obstáculos, mas como diferentes caminhos para desenvolver o método de ensino do docente.

Cada aluno é um ser único e, por isso, cada decisão tomada em sala de aula precisa estar bem esclarecida. Neste sentido é necessário tomar como ponto de partida sempre a realidade concreta daquele local, evitando pôr em prática as ideias que o docente gostaria de executar quando estas divergirem da realidade que vive em sala de aula.

Em relação ao ensino, Luckesi (1994) afirma que não basta definir o que vai se utilizar a “exposição oral” ou a “exposição escrita” ou o “trabalho dirigido” etc. É preciso ter clareza da intenção com a qual se vai utilizar este ou aquele procedimento. É nesse pensamento que se faz necessário e importante a percepção do docente frente a sua turma e, a partir daí que ele elabore e execute seus planos e metas de ensino visando despertar nos alunos o aprendizado de fato.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente manuscrito se propôs a traçar como foco de trabalho algumas propostas teórico-metodológicas para a prática docente sob uma perspectiva inclusiva. Fez-se imprescindível refletir, via literatura já existente, que há fraturas a serem fechadas assim como ferramentas que precisam de manutenção. Apesar de todo o avanço que temos tido no que concerne à prática docente nossa contribuição ganhou concretude a partir do instante em que desenhamos algumas estratégias a serem seguidas pelos professores assim como pequenos cuidados que devem ser tomados. Esperamos que a partir dos nossos dizeres sejam repensadas algumas práticas no que diz respeito à docência, até mesmo em relação à profissionalização para alunos com NEE. Inconclusivamente, procuramos deixar rastros reflexivos para discussões sobre processos de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BLANCO, R. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 290-308.

BRASIL. **Guia de Orientação à Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. São Paulo: IFSP, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº. 555, de 5 de Junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 18 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília, DF: MEC, SEESP; 2004. V-1.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Legislação e Documentos**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> Acesso em 18 jan. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, políticas e práticas nas áreas das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <http://www.google.com.br> Acesso em 18 jan. 2019.

DIAZ- RODRIGUEZ, F.; BEGROW, D. A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigotskiana. In: TENÒRIO, Robinson; LORDELO, José Albertino (Orgs.). **Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 317-346.

FABRÍCIO, N. M. C; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. **Singularidade na Inclusão: estratégias e resultados**. São José dos Campos: Pulso, 2007.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B; BRAGA, M. M. S. C e FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3 ed. Brasília: Liber livro, 2011.

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

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, M. (Coord.) **Educação Inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

HAYDT, Célia Regina. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006. LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiências**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/ SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. e ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summu Editorial, 2006.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista**, v.1, p.4-13, 1999.

RAADI. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008. 128 p. il.

SÃO PAULO. **Decreto Municipal nº 45.415, de 18 de outubro de 2004**. Diário Oficial do Município de São Paulo, de 19 de outubro de 2004, folha 1.

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

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto alegre: Artmed, 2003.

VARELLA, N. K. Fundamentos sociopsicolinguísticos e psicogenéticos da alfabetização. In: SARAIVA, Juracy A. (Org). **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**, ano 14, n. 24, p. 18-21, 2002.



## **TEORIA DO GÊNERO À LUZ DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS: BREVE ELUCIDAÇÃO**

Emannuelle Carneiro da Silva<sup>51</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

O estudo das Tradições Discursivas leva em conta que o falante não cria aleatoriamente seu texto cada vez que vai falar ou escrever. Ele se baseia em modelos já existentes na sociedade. De acordo com Kabatek (2006, p. 3-4):

Na hora de falar ou de escrever um texto, os que falam ou escrevem não só têm que fazer passar a sua finalidade comunicativa através do filtro da gramática e o léxico de uma língua determinada na que querem concretizar este fim: como é sabido, o realizam também segundo uma norma que se refere ao já dito na sociedade; e o modelam de acordo com tradições textuais contidas no acervo da memória cultural de sua comunidade, maneiras tradicionais de dizer ou de escrever (...). Chamamos, de acordo com os autores a estes modelos, tradições discursivas. (grifo do autor)

Como se pode depreender da citação anterior, entende-se por tradição discursiva maneiras tradicionais de falar ou escrever em que o usuário se baseia para produzir seus textos. Sabe-se que cada texto assume características específicas, com relação a seus propósitos e sua organização, para atender às necessidades da sociedade e do momento histórico no qual é produzido. Dessa forma, um gênero textual pode desaparecer ou modificar-se em seu curso, de acordo com o contexto de produção.

Nesta pesquisa, parte-se do princípio de que há uma relação indissociável entre língua e sociedade e que as condições de produção dos textos determinam sua organização interna. Por isso, o estudo de uma tradição discursiva leva em conta o contexto em que o texto foi produzido. Assim, uma análise preliminar dos textos permite supor que algumas alterações ocorridas na estrutura formal e lingüística dos textos encontraram justificativa na própria mudança da sociedade em geral, e no sistema jurídico, em particular.

De acordo com Coseriu (1982), do ponto de vista histórico, a língua se concretiza num modo de falar característico de uma comunidade, conforme as tradições dessa comunidade. É preciso então que o estudo de uma língua e da história dessa língua seja feito com base em textos em seu contexto de uso (BRANDÃO, 2000).

### **2 DO CONCEITO DE GÊNERO ÀS TRADIÇÕES DISCURSIVAS**

---

<sup>51</sup> Doutora em Letras – Universidade Federal da Paraíba

Conforme aponta Houaiss (2002), a palavra gênero vem do latim *gēnus*, *ĕris* ‘nascimento’, descendência, origem; raça, tronco; descendente, rebento, ‘filho’, que deriva do grego *génos*, *eos*, ‘id’. Porém desde os primeiros estudos realizados em torno do texto escrito, e mesmo o com as primeiras concepções sobre gênero, ele tem recebido outras significações, sempre dependendo do meio em que ele está sendo tomado.

A reflexão acerca dos gêneros textuais vem desde os tempos de Aristóteles e Platão e interessou inicialmente à Poética e à Retórica. Concebida como arte e técnica do discurso, a tradição retórica remonta há mais de 2.500 anos e foi organizada, primeiramente, na Grécia. Em meados de 465 a. C., depois de um período em que tiranos dominaram as colônias gregas da Sicília, Siracusa e Agrigento.

Os cidadãos, despojados de suas casas, revoltaram-se, gerando inúmeras contendas de caráter judiciário, tornando necessária a existência de pessoas aptas para instruir os vitimados, a recorrerem à justiça (VIEIRA,2008). Isso se devia ao fato de que na época não existiam advogados, então as vítimas iam em busca de pessoas com boa retórica, que dominavam a arte do “bem falar”, tais pessoas dominavam a retórica, a arte da persuasão, para defende-las perante a justiça.

Então, Aristóteles passou a distinguir três gêneros discursivos que dão conta de três instâncias de atuação do cidadão no estado grego: judiciário (há um orador que defende e/ou acusa), deliberativo ou político (quando se dirige a um auditório) e epidíctico (quando se elogia ou repreende alguém sobre os seus atos de cidadão).

Já na no campo da Literatura as distinções entre os gêneros lírico, épico e dramático, vistos desde Platão como as três formas fundamentais ou mesmo ‘naturais’ da literatura, consistem em uma classificação que continua até a atualidade. O lírico corresponderia às obras que apenas o autor falaria; o épico, em que autor e personagens teriam direito às falas e o dramático, em que apenas os personagens falariam. Além dessa classificação, há ainda uma outra, que diz respeito aos textos literários, que podiam ser classificados em prosa e poesia.

### **3 A NOÇÃO DE GÊNERO PARA BAKHTIN E SWALES**

Bakhtin entendia que os gêneros estão no cotidiano das pessoas, relacionadas em diferentes situações sociais, fazendo com que cada esfera da atividade humana elabore tipos relativamente estáveis de enunciados. O lingüista russo enfatiza:

Aprendemos a moldar nossa fala às normas de gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivos que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir um dos de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Bakhtin postula que “os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”. E também que a assimilação de uma língua materna é um processo de integração social, ou seja, “a língua não se transmite, ele dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo”. E com base nessa idéia de perduração evolutiva que estudamos as tradições discursivas, uma vez que, de acordo com a evolução da sociedade é que se evoluem também os gêneros do discurso.

O conceito de gênero segundo Swales (1990:58 apud Fonseca, 2005) compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham alguns propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos experts membros da comunidade de discurso e com isso constitui a base lógica, o gênero. Essa base modela a estrutura esquemática do discurso, influencia e condiciona a escolha do conteúdo e do estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado e um critério que opera para atingir o escopo de um gênero tal como aqui grosseiramente concebido e focado em ações retóricas comparáveis. Em aditamento ao propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida (...). Nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades de discurso e importados por outras constituem valiosas comunicações etnográficas, mas que tipicamente necessitam de validação posterior. (SWALES, 1990: p.58)

Para Marcuschi (2001), a denominação gênero textual se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos definidos pela organização, propósitos, funções enunciativas e estilo realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades textuais realizadas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo uma listagem aberta. (grifos do autor)

Observamos o olhar de cada um dos autores acima para a questão da definição de gênero, algo necessário para lançar luz às questões das tradições discursivas propriamente ditas, as quais estão imbricadas na evolução dos gêneros, uma vez que estamos analisando as tradições

discursivas dentro de um gênero jurídico, especificamente o inventário, suas mudanças e suas permanências no curso de sua história e paralelamente, como mencionou Bakhtin, os gêneros são determinados historicamente, embasadas no processo evolutivo e contínuo. As “espécies de textos (ou tipos de textos)<sup>52</sup>”

Com a elucidação abaixo, Bronckart (1999, p.89 ) menciona bem sua noção de gênero textual que condiz com a teoria das Tradições Discursivas, abordada nesta pesquisa, menciona:

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes ‘modos de fazer’ textos, ou diferentes espécies de textos. Essa noção de espécie de texto designa todo conjunto de textos que apresentem características comuns. (Grifos do autor.)

De acordo com o exposto acima, o autor comenta sobre a diversidade de textos, bem como o aparecimento deles seguindo uma necessidade da sociedade em que o texto está inserido, e, com a evolução da história, o texto também evoluiu:

A emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais, pode ser consecutiva ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação. (BRONCKART, 1999)

Estas novas motivações sociais descritas pelo autor dependem da sociedade da época em que estão inseridos, e estes novos suportes de comunicação são os meios pelos quais se pode usar para transportar essa comunicação até o interlocutor, então esses novos suportes de comunicação trarão consigo uma diversidade textual , aprimorando ou transformando os já existentes ou criando novos suportes.

Entretanto, esta diversidade de texto não é um fenômeno atual. Desde a Antiguidade grega até os nossos dias, há uma preocupação com sua delimitação e nomeação, que se traduziram na elaboração várias nomeações, na maioria dos casos, na noção de gênero de texto.

### 3.1 SOBRE AS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

O conceito de Tradições Discursivas surgiu da lingüística alemã, especialmente dentro da lingüística românica. Fortemente influenciados pela tradição da escola de Eugênio Coseriu, fundamente-se na distinção coseriana de três níveis de falar, aspectos da atividade lingüística, cuja diferença é considerada imprescindível para qualquer questão do estudo da linguagem. Trata-se da

---

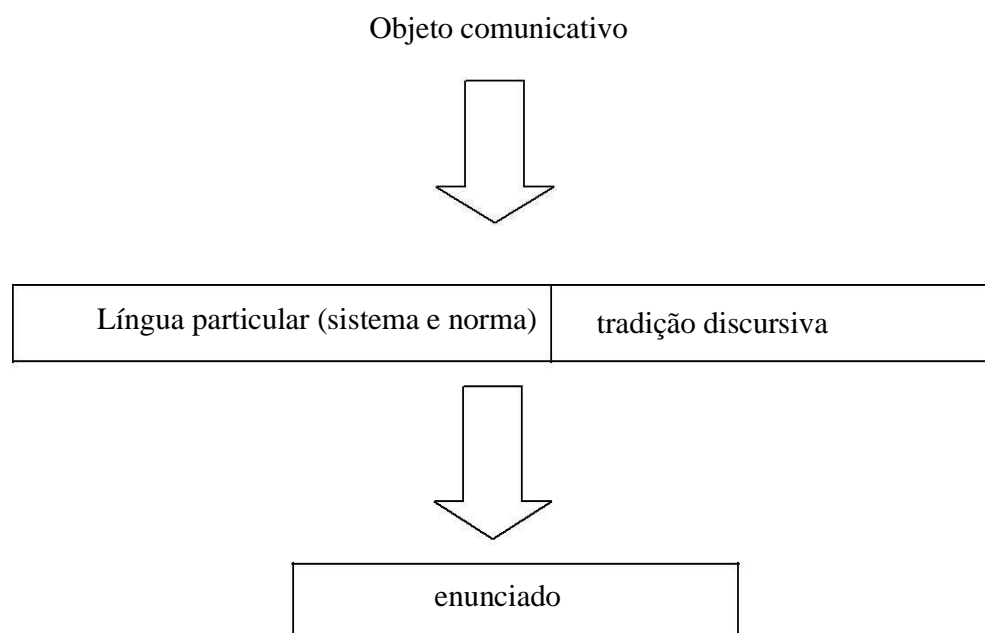
<sup>52</sup> Esta denominação é do próprio autor, como também o uso das aspas.

distinção entre o nível universal de falar em geral, comum a todos os seres humanos, o segundo nível é o histórico, é o das línguas como sistemas significações historicamente dados, atualizados, e em terceiro nível os textos, os discursos concretos.

### 3.2 A VISÃO DE KABATEK ACERCA DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

Outros autores estudaram a fundo os escritos de Coseriu(1979), e colaboraram em muito para estudos posteriores, como por exemplo o lingüista Kabatek (2001), o qual ,tem como objeto de estudo textos jurídicos escritos em Castilha nos séculos XII e XIII e analisa as continuidades e descontinuidades da evolução textual e de uma possível evolução lingüística paralela. Em seu artigo *Tradiciones discursivas y cambio lingüístico* (2006), o referido autor aborda as tradições discursivas. Ele menciona que estas podem adaptar-se em princípio, em qualquer variedade, bem como surgir nova tradição e ser aceita e adaptada pela comunidade.

Kabatek (2006), baseando-se em conceitos anteriormente propostos por Coseriu,(1979), entende por Tradições Discursivas “a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio.” (Kabatek, 2004).O quadro abaixo é elucidativo no que diz respeito as condições de produção dos enunciados.

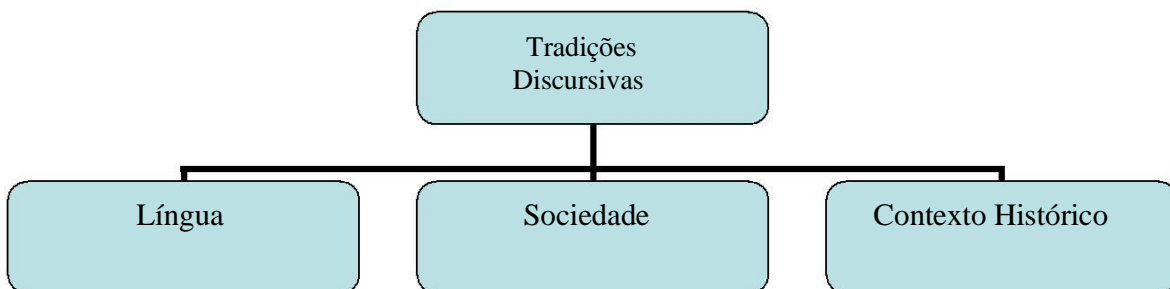


Segundo Kabatek (2004), o falante escolhe as opções de falar ou de escrever que possui dentro de um conjunto de regras e itens lingüísticos disponíveis em uma determinada língua, e

após isso, ele filtra sua produção lingüística pelas tradições discursivas que lhe fornecerá o gênero textual cabível ao seu objeto comunicativo. Esta elucidação produzida pelo autor acima citado refere-se a qualquer finalidade de comunicação encapsuladas em formas de expressão, como agradecimento, reclamação, e quaisquer meios de comunicação.

E dependendo do grau de proximidade entre os falantes, pode ocorrer que expressões ditas como orais “invadam” o campo da escrita, como por exemplo, “valeu hein” “agradecido” etc. isso é algo negociável entre os falantes envolvidos, uma vez que a língua escrita deduz um certo distanciamento da língua oral, e certas expressões podem ser ditas ou escritas, dependendo da proximidade e da hierarquia entre os falantes da língua, um exemplo disso são as cartas pessoais, que apresentam traços da fala, ou um discurso oral feito a uma pessoa hierarquicamente maior que o seu interlocutor.

Em 1955, Eugênio Coseriu havia postulado uma lingüística própria do nível do texto/ discurso, e repetidas vezes postulou a independência das tradições dos textos com respeito à língua histórica, denominadas, a partir dos anos 90, de Tradições Discursivas. Desde então, o conceito foi aplicado a numerosas questões de diversas línguas e se encontra atualmente no centro de interesse de uma série de projetos de investigação no mundo inteiro. Os trabalhos fundamentados em Koch (1997) e Oesterreicher (1997) definem o conceito das Tradições Discursivas (TD) partindo da reduplicação do nível histórico coseriano: postula-se a existência dos fatores de nível histórico, a língua como sistema gramatical e léxico de uma língua, decidindo a atividade de falar com uma finalidade comunicativa (KABATEK, 2006). Para Coseriu (1979), as Tradições Discursivas dependem dos três pilares, como podemos ver a seguir:



De acordo com o quadro, as Tradições Discursivas dependem da própria língua, pois este é o seu sistema de organização, da sociedade que fala essa língua de acordo com seus interesses e do contexto histórico ou das condições de produção, o momento em que está sendo dito algo, quais as intenções e o meio pelo qual foi exposto o discurso, ou seja a própria língua. De acordo com Jungbluth, (2005),

O conceito de tradições discursivas goza hoje de uma popularidade notável na lingüística: suas origens se remontam na escola de Tübingen, iniciada pelo nome de Eugênio Coseriu, e mais adiante por Brigitte Schieben-Lange, Peter Koch e Wulf Oesterreicher,(...). Todas estas direções de investigação concebem o 'texto' como um acontecimento histórico que atualiza esquemas comunicativos e culturas recorrentes. Também nas ciências das línguas da América Latina, o conceito das tradições discursivas tem hoje uma vitalidade crescente. Sem dúvida, essa vitalidade poderia ocasionar justamente o perigo da arbitrariedade: o conceito procede originalmente da lingüística da variação, pode perder precisão e limites em largo prazo, se não tem lugar um diálogo entre as distintas disciplinas e enfoques metodológicos.<sup>53</sup>

A autora acima citada concebe o texto como um acontecimento histórico que expõe esquemas comunicativos que retratam a cultura ou a sociedade em que o texto está inserido. O mesmo texto, indubitavelmente, e traz consigo uma carga de traços semânticos que condizem com o contexto histórico da sociedade que o produziu, e, de acordo com esta teoria irá analisar de acordo com o que o texto nos oferecer, as mudanças por que passou a sociedade em cada época de cada inventário, uma vez que há uma seqüência cronológica demonstrando passo a passo a evolução da sociedade, sendo ela cultural, e tecnológica.

Kabatek (2004) entende por Tradições Discursivas a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio. Nesse caso, a recorrência das tradições discursivas é explicada pelo fato de elas estarem contidas no acervo da memória cultural de uma sociedade. Aqui, a cultura é concebida como um produto histórico de uma sociedade, levando em plena consideração o seu passado. r questão do estudo da linguagem. Trata-se da distinção entre o nível universal de falar em geral, comum a todos os seres humanos, o segundo nível é o histórico, é o das línguas como sistemas significações historicamente dados, atualizados, e em terceiro nível os textos, os discursos concretos.

Segundo Kabatek (2004), o falante escolhe as opções de falar ou de escrever que possui dentro de um conjunto de regras e itens lingüísticos disponíveis em uma determinada língua, e após isso, ele filtra sua produção lingüística pelas tradições discursivas que lhe fornecerá o gênero textual cabível ao seu objeto comunicativo. Esta elucidação produzida pelo autor acima

---

<sup>53</sup> El concepto de las tradiciones discursivas goza hoy de una popularidad notable en la lingüística: sus orígenes se remontan a la Escuela de Tübingen, signada por el nombre de Eugenio Coseriu, y más adelante por los de Brigitte Schlieben-Lange, Peter Koch y Wulf Oesterreicher; el concepto se ha establecido y, (...) Todas estas direcciones de investigación conciben el 'texto' como un acontecimiento histórico, que actualiza esquemas comunicativos y culturales recurrentes. También en las ciencias del lenguaje de Latinoamérica el concepto de las tradiciones discursivas tiene hoy una vitalidad creciente. Sin embargo, esa vitalidad podría esconder justamente el peligro de la arbitrariedad: el concepto, procedente originalmente de la lingüística de la variación, puede perder precisión y límites en el largo plazo, si no tiene lugar un diálogo entre las distintas disciplinas y enfoques metodológicos.(tradução nossa)

citado refere-se a qualquer finalidade de comunicação encapsuladas em formas de expressão, como agradecimento, reclamação, e quaisquer meios de comunicação.

E dependendo do grau de proximidade entre os falantes, pode ocorrer que expressões ditas como orais “invadam” o campo da escrita, como por exemplo, “valeu hein” “agradecido” etc. isso é algo negociável entre os falantes envolvidos, uma vez que a língua escrita deduz um certo distanciamento da língua oral, e certas expressões podem ser ditas ou escritas, dependendo da proximidade e da hierarquia entre os falantes da língua, um exemplo disso são as cartas pessoais, que apresentam traços da fala, ou um discurso oral feito a uma pessoa hierarquicamente maior que o seu interlocutor.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As tradições discursivas, estão intrínsecas na sociedade mais do que qualquer outro aspecto, então, porque não estudá-las através dos textos, através de gêneros, que conforme Bakhtin, os gêneros textuais estão em todos os âmbitos na vida do ser humano, desde a antiguidade que se falava de acordo com o gênero de acordo com a situação, com uma determinada finalidade a ser alcançada.

#### **REFERÊNCIAS**

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. **A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos.** Apresentação de Leonardo Dantas Silva; prefácio de José Antônio G. de Mello. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana; UFPE, Ed. Universitária, 1994.

BRANDÃO, Helena N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.** BRANDÃO, Helena Nagamine (org). São Paulo: Cortez. Coleção aprender e ensinar com textos; vol 5, p. 17-45, 2000.

BENTES, Ana Cristina. MUSSALIN, Fernanda. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos.**(org).Vol.3: São Paulo:Cortez,2007.

AZEVEDO, Paulo Ormindo de. Coordenador do Inventário de Proteção do Acervo Cultural da Bahia e consultor da UNESCO para preservação de monumentos e sítios. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** n. 22, 1987. p. 82.

CASTILHO, Ataliba T. de. Para a história do português brasileiro. CASTILHO, Ataliba T. de. (org). Vol. I: **Primeiras idéias São Paulo: Humanitas/FAPESP,** p. 61-76, 1998.

COSERIU, Eugenio. **O homem e a sua linguagem: estudos de teoria e metodologia lingüística.** Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença;



São Paulo: USP, 1982.

\_\_\_\_\_. **Sincronia, diacronia e história:** o problema da mudança lingüística. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença/USP, 1979a.

FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística histórica:** uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ática, 1991.

## **ESTRATÉGIAS DE LEITURA MEDIANTE HIPERTEXTOS: CONSTRUINDO A COMPREENSÃO LEITORA**

Jôse Pessoa de Lima<sup>54</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Face a avanços tecnológicos e a mudanças no estilo de vida da sociedade contemporânea, surgem novas demandas, novos desafios para o desenvolvimento da leitura e da escrita no âmbito social e escolar. A linguagem multimodal de gêneros textuais que estão presentes nas interações vivenciadas nas redes sociais, como hipertextos, *memes*, *gifs*, charges animadas, paródias, vêm modificando nos últimos anos a maneira de nos comunicarmos, de interagirmos, e para atender aos requisitos das práticas sociais da linguagem, faz-se necessário o efetivo desempenho das competências linguísticas para que ocorra o uso adequado da língua nos diversos propósitos comunicativos.

No ambiente virtual, há múltiplas possibilidades de leitura e de produção textual que favorecem a interação, a compreensão dos textos, pois as ferramentas tecnológicas oferecem uma diversidade de recursos digitais que despertam a criatividade do leitor, ajuda a desenvolver competências e habilidades linguísticas, inserindo-o em novas práticas de linguagem (GOMES e AZEVEDO 2012).

As tecnologias de informação e de comunicação proporcionam cada vez mais a leitura de textos multimodais por suas configurações híbridas, gerando mudanças de posturas dos sujeitos inseridos nesse processo que se expressam de forma extremamente crítica e cômica por meio de imagens, geralmente de pessoas famosas ou conhecidas, associadas a frases, a sons, a vídeos, com intenção de criticar ou ironizar uma situação ocorrida na sociedade.

Nesse contexto, observa-se a necessidade da escola desenvolver habilidades leitoras dos educandos do Ensino Fundamental, especificamente 8º e 9º anos, por serem adolescentes que acessam constantemente as redes sociais e que precisam se posicionar de forma crítica e consciente diante das ideias, dos argumentos compartilhados nos ambientes virtuais. É importante que os discentes tenham consciência de que não basta apenas curtir, concordar ou comentar as postagens, mas compreendê-las, interpretá-las para argumentar com fatos prováveis, baseados em informações presentes no texto, sejam implícitas ou explícitas, essas práticas de linguagem integram as interações individuais e sociais para o cidadão exercer o

---

<sup>54</sup> Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS).

papel de leitor proficiente.

Conforme Kleiman (2002), as questões a respeito da compreensão textual envolvem processos cognitivos e metacognitivos da leitura, conhecimentos implícitos e explícitos, os quais nos utilizamos no ato de ler para o desenvolvimento de habilidades leitoras, operações de suma importância na construção da compreensão leitora.

Vale salientar que as práticas sociais de linguagem caracterizam-se por práticas de letramento. Segundo Soares (2004, p. 72), “(...) letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Assim, as situações comunicativas que envolvem a interação entre sujeitos sociais através da leitura e da escrita integram ações relacionadas não apenas ao âmbito pessoal, mas também ao coletivo. Enquanto desenvolvemos nossas habilidades leitoras, com propósito social, estamos inseridos nas práticas de letramento.

## **2 CONCEPÇÃO E ENSINO DE LEITURA**

Na concepção de leitura sociointeracionista, ocorre a interação entre leitor, texto e autor por meio de conhecimentos, linguísticos, enciclopédicos e sociais. Nesse processo, o leitor constrói o sentido do texto, ativando seu conhecimento de mundo, a partir de pistas fornecidas pelo autor, de acordo com o objetivo da situação comunicativa. Segundo Koch e Elias (2011, p. 11),

A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos, presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

De acordo com Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. O leitor deve ser ativo, processando, verificando e construindo o sentido do texto com base nas previsões realizadas, de acordo com seu conhecimento de mundo relacionados às informações presentes no texto. Nesse processo, a compreensão leitora depende dos objetivos da leitura. Não lemos um romance com o mesmo objetivo que lemos notícias, pois esse gênero textual objetiva informar um fato, um acontecimento, enquanto aquele narra um enredo fictício carregado de recursos linguísticos conotativos para envolver o leitor de maneira fascinante, subjetiva. A esse respeito, Leffa (1999, p. 25) aponta que

Podemos ter entre outros, objetivos puramente práticos ou ocupacionais (ler para aprender, para obter uma nota melhor num exame, para montar um aparelho), objetivos recreativos (ler para passar tempo, ler na cama para adormecer, com o livro), objetivos afetivos (ler por prazer, para obter forças num momento difícil da vida, para impressionar alguém) e até objetivos ritualísticos (ler para executar uma cerimônia religiosa).

Para o autor, não se pode ler sem uma finalidade. Dependendo dos objetivos, usamos estratégias diferentes para compreender um texto. Solé (1998) defende que os objetivos da leitura são de fundamental importância na compreensão leitora, visto que direcionam o leitor durante todo o processo de leitura para verificar suas previsões. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reafirmam:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências, e verificação sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69 -70).

As concepções de leitura abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais convergem com as dos autores mencionados nesse tópico. Para um leitor ser proficiente em suas interpretações textuais, ele precisa “selecionar, dentre textos que circulam socialmente aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos”. (BRASIL, 1998, p. 70). Ou seja, o leitor, a partir de seus objetivos, seleciona o gênero textual necessário para a situação comunicativa desejada e se utiliza de estratégias, como prever e verificar informações explícitas ou implícitas para construir o sentido do texto.

Ainda nesse sentido, baseamo-nos em estratégias metacognitivas de leitura com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras de alunos do Ensino Fundamental por meio de hipertextos multimodais que circulam em ambientes virtuais. Conforme Kato (1985, p. 102),

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor; enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

Essas operações exercem funções fundamentais no processo de aprendizagem da leitura, especialmente as estratégias metacognitivas, pois envolvem conhecimentos utilizados de maneira consciente e habilidades como o monitoramento e a autoavaliação, no sentido de ter

consciência do próprio conhecimento, se está compreendendo ou não o que ler, que estratégias utilizará para resolver o problema de compreensão leitora. Esses procedimentos possibilitam a formação do leitor proficiente. Para Leffa (1996, p. 19),

Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhor sua compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura.

Em consonância com o ponto de vista do referido autor, entende-se que numa perspectiva metacognitiva de leitura o leitor torna-se proficiente quando tem plena consciência de suas dificuldades em relação à compreensão do texto, avalia a causa do problema e se utiliza de estratégias adequadas para consolidar a compreensão leitora que pretende atingir.

### 3 MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTO

Com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, novas práticas de leitura e de escrita emergem na sociedade contemporânea. As mídias digitais geram a cada dia recursos linguísticos e imagéticos que modificam situações comunicativas, objetivos de leitura, e exigem diversas maneiras de interação e de usos sociais da linguagem.

Nas comunicações do cotidiano, dependendo do contexto, interagimos com outros sujeitos, respondendo rapidamente, geralmente em tempo real, por conta das conexões de redes, por meio de *emoticons* para expressar algum tipo de sentimento, de reação, gestos, objetivos, expressões faciais, entre outros. Para que haja compreensão leitora nesses contextos, também será preciso o leitor utilizar seu conhecimento prévio e estratégias de leitura para desenvolver as habilidades leitoras. De acordo com Coscarelli e Novais (2010, p. 39),

No caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido.

Dessa forma, se o leitor não conhecer os ícones, os *links*, abas, se ele não for letrado digitalmente em tais ferramentas ou recursos tecnológicos, a compreensão dos textos multimodais que circulam nos ambientes virtuais será comprometida. Consequentemente não haverá a construção de sentido do texto, pois segundo Solé (1998) esse processo de construção

acontece quando o leitor relaciona seu conhecimento prévio e seus objetivos, às informações apresentadas no texto para realizar previsões acerca dos conteúdos ou dos acontecimentos do texto. Para a autora, quando o leitor não consegue prever as informações textuais, a compreensão leitora torna-se ineficaz.

Coscarelli e Novais (2010, p. 40) também afirmam que “a compreensão de ações como arrastar, mover, ampliar e reduzir o tamanho de uma imagem ou caixa de texto é totalmente dependente da relação que o leitor constrói com a ação que está sendo executada e com a forma como cada programa lida com esses objetos”. As autoras destacam que para o processo da leitura de textos multimodais digitais, o leitor necessita agir de maneira dinâmica, realizando “previsões ou generalizações (...) em constante adaptação e construção” (COSCARRELLI e NOVAIS, 2010, p. 40).

Gomes e Azevedo (2012, p. 219) defendem que “a multimodalidade nos textos da internet permite ao leitor uma riqueza de detalhes, que auxiliam na interpretação e no entendimento da informação”. Por ser geralmente textos imagéticos, a própria imagem facilita a compreensão da mensagem, e quando está associada à linguagem verbal, favorece o esclarecimento de dúvidas ou de ambiguidades textuais.

Nesse contexto de multimodalidade textual, Gomes e Azevedo (2012, p. 218) acrescentam sobre o hipertexto:

Os textos na internet se apresentam em forma de hipertexto, que consiste em vários segmentos textuais multimodais conectados através de links eletrônicos. O termo hipertexto foi criado no início dos anos 60 para exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em sistemas digitais. Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de dados ligados entre si por conexões, que podem ser palavras, imagens, gráficos, sequências sonoras, dentre outros.

Assim, a multimodalidade está presente nos hipertextos, especialmente os digitais, já que esse agrega diversos recursos imagéticos, sons, *links*. Os autores afirmam ainda que “o hipertexto permite ao leitor o rumo a seguir na sua viagem pela leitura, tornando o tempo, o espaço, em relação à construção textual, flexível”. Desse modo, ao ler um hipertexto, o leitor

Pode selecionar os conteúdos, de acordo com seu objetivo, prevendo informações que surgem em forma de *links*, ou de imagens durante todo o percurso da leitura, construindo o sentido do texto.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas a seguir, baseamo-nos teoricamente nas estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) e Kleiman (2002). Essa proposta de aprendizagem da leitura não se aterá tecnicamente a todos os passos citados pelas autoras, mas buscaremos aplicar todas as operações necessárias para o desempenho das habilidades leitoras dos educandos. Observemos a figura seguinte:

Figura 1: página inicial do ministério da educação



Fonte: Disponível em: <<https://www.mec.gov.br>>. Acesso em 16/01/2019.

Na figura 1, podemos observar que há diversos *links* a ser acessados, além do *menu* principal. No centro da página, há imagens associadas a notícias recentes; são tópicos e subtópicos que abordam vários assuntos relacionados ao tema central do hipertexto. Para aplicarmos algumas estratégias de leitura com essa modalidade digital, faz-se necessário a utilização de computadores ou aparelhos móveis conectados à internet, pois os alunos precisam

ter acesso real ao hipertexto para compreender como funciona, como as informações vão surgindo durante o processo de leitura.

De acordo com Solé (1998), o desenvolvimento das estratégias de leitura é constituído por três fases: I) antes da leitura (deve haver motivação, ter objetivos da leitura, conhecimento prévio e previsões de acontecimentos); II) durante a leitura (precisa acontecer a leitura compartilhada e independente); III) depois da leitura (realizar a recapitulação do que foi lido). Seguindo essas fases, para a realização da atividade, o professor pode atuar da seguinte forma: 1º) antes de iniciar a leitura na sala de informática, motiva a turma acerca da atividade proposta e dos temas permitidos na pesquisa dos hipertextos, instigando os alunos a pensar sobre o que precisa pesquisar, para que ler tal assunto, o que já sabe a esse respeito, quais informações pode descobrir além do que conhece; 2º) durante a leitura, os educandos necessitam ler de forma independente, concentrando-se em seus objetivos e verificando se estão compreendendo o que leem, bem como compartilhar com os colegas as descobertas; 3º) Após a leitura do hipertexto, o professor faz alguns questionamentos, podem ser oralmente ou por escrito, em resumos, para que o aluno se autoavale a respeito das informações fundamentais percebidas no texto. Como sugestão, pode-se planejar essa proposta para quatro aulas de 45 minutos cada.

Nesse sentido, empregando a figura 1 como exemplo de leitura, de pesquisa realizada pelos alunos, podemos dizer que se o estudante tem por objetivo informar-se de notícias sobre a educação e sobre as respectivas reformas, leis, projetos, concursos, entre outros, ele buscará nos *links*, geralmente destacados por cores diferentes das demais palavras, os conteúdos pertinentes aos seus objetivos. Mas se o interesse da leitura ou da pesquisa for-se inteirar dos acontecimentos locais e do país, o discente escolherá o texto da figura 2, já que a finalidade da leitura será outra. Kleiman (2002, p. 51) também discorre acerca de estratégias de leitura e destaca que

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

Dessa maneira, a autora confirma que o leitor proficiente possui objetivos específicos, conforme seus interesses, tem plena consciência de quando não compreende o que está lendo e se utiliza de várias estratégias para chegar à compreensão leitora.

Kleiman (2002) ainda enfatiza que o leitor experiente tem ciência de sua compreensão



leitora ou de suas dificuldades de interpretação do texto quando emprega a estratégia de automonitoração da compreensão textual. Essas operações envolvem estratégias metacognitivas da leitura e dialoga com a afirmação de Leffa (1996, p. 19) quando diz: “ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas.”

Figura 2: Página inicial do Jornal da Paraíba



Fonte: Disponível em: <[www.jornaldaparaiba.com.br](http://www.jornaldaparaiba.com.br)>. Acesso em 16/01/2019.

Na figura 2, a multimodalidade é mais presente. Por ser um portal de jornal no qual diversos temas são abordados, como notícias em geral, saúde, esporte, cultura, entre outros. Ao abrir essa página, o leitor se depara com informações não lineares, que não seguem uma ordem lógica, comparando-o com os textos impressos e normalmente lidos na escola. Se ele não possui um conhecimento prévio desse tipo de texto, provavelmente não perceberá as informações

implícitas presentes no texto. Nessa ocasião, o professor exerce um papel fundamental: o de orientador. É sua função orientar o discente, despertando-o para uma leitura proficiente, por meio das estratégias necessárias a cada objeto de leitura.

A multimodalidade presente no hipertexto da figura 2, por disponibilizar diferentes recursos semióticos, auxilia na compreensão leitora, favorece as previsões e orienta o leitor a verificar inferências na construção de sentido do texto (GOMES e AZEVEDO, 2012).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das discussões abordadas nesse trabalho e da proposta de atividade, pretendemos contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos do Ensino Fundamental, anos finais, especialmente de escolas públicas, por serem instituições com um público mais carente tanto em recursos físicos, quanto culturais e linguísticos.

As dificuldades a respeito de habilidades leitoras apresentadas pelos alunos são notáveis nessa fase de ensino. Porém, a postura do professor frente aos problemas de aprendizagem é um fator de suma importância para que haja mudança.

O professor pesquisador, aquele que não se conforma com as situações que impedem o bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem, vive em constante busca de mudanças e de transformação; ele pesquisa estratégias para superar dificuldades vivenciadas.

Assim, compreendemos que o trabalho com as estratégias de leitura favorece o crescimento intelectual dos educandos, tornando-o um leitor proficiente que compreende o que ler, tem consciência de quando não entende as informações ou pistas fornecidas pelo autor e, a partir de estratégias adequadas, adota medidas corretivas, objetivando solucionar os problemas de compreensão do texto.

Outro aspecto importante a destacar é o trabalho com o hipertexto no desenvolvimento da compreensão leitora dos discentes. Essa modalidade oferece variados recursos tecnológicos digitais e multimodais que enriquecem a leitura e proporcionam uma aprendizagem significativa, visto que está presente nas situações reais vivenciadas pelos educandos no contexto social.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, Carla V.; Novais, Ana E. **Leitura:** um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

GOMES, F. W. B.; AZEVEDO, L. M. **A construção do sentido durante a leitura em ambiente digital por meio de textos multimodais.** *Revista Investigações*, Piauí, v. 25, n. 2, p. 209-225, julho/2012.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985. KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. São Paulo, 2011.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sandra – Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Organização.) **Ensino de leitura e produção textual:** alternativas de renovação. Pelotas: Educat. 1999. p. 13-37.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Arned, 1998.

## **O FENÔMENO DA REFERENCIAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Janaíne Freitas de Medeiros<sup>55</sup>; Jôse Pessoa de Lima<sup>56</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

As discussões acerca do ensino de língua portuguesa vêm crescendo nas últimas décadas. Desde a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 90, os estudiosos da área de Linguística se dedicam a pesquisar e a discutir teorias linguísticas que possibilitem um melhor desempenho dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo diante de tantas pesquisas e de novas propostas, algumas escolas ainda costumam associar o ensino de língua portuguesa ao de gramática normativa ou descritiva. Os professores, geralmente do Ensino Fundamental, que seguem essa concepção de língua, trabalham atividades de análise linguística voltadas para a exposição de regras gramaticais, de maneira descontextualizadas, destacando os significantes sem relacioná-los às práticas discursivas da linguagem.

Porém, há muitos professores pesquisadores que buscam o aperfeiçoamento para suas práticas pedagógicas, com o intuito de contribuir efetivamente para o desenvolvimento linguístico de seus alunos. Esses profissionais se empenham em repensar suas práticas de ensino e adequá-las às propostas oficiais para o ensino de língua portuguesa da Educação Básica. A respeito das práticas de análise linguística, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p. 78).

De acordo com a citação acima, as práticas relacionadas ao ensino de língua, oral ou escrita, precisam ser trabalhadas de forma reflexiva, abrangente, abarcando tanto o uso informal, quanto o formal do idioma para que se desenvolva competências e habilidades linguísticas dos alunos, preparando-os para o convívio social, no qual exige-se conhecimentos diversos que demandam adequação à variedade linguística, dependendo da situação comunicativa.

---

<sup>55</sup> Mestranda do PROFLETRAS – UFPB. Professora do Ensino Fundamental I e II, em João Pessoa e em Cabedelo.

<sup>56</sup> Mestranda do PROFLETRAS – UFPB. Professora do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em João Pessoa.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Relatar uma experiência de proposta didática que favoreça o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa junto aos alunos do Ensino Fundamental do 7º ano de uma escola pública municipal, em João Pessoa.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Verificar os fenômenos linguísticos da referenciação utilizados pelos alunos, bem como a colocação adequada desses na produção de texto;
- Compreender a importância da referenciação na construção de sentidos dos textos;
- Utilizar adequadamente, a partir do contexto, pronomes pessoais como recurso linguístico de coesão.

## **3 METODOLOGIA**

Essa proposta foi realizada com a turma do 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, municipal, em João Pessoa. Estavam presentes nas aulas e participaram da proposta, 26 alunos. Formamos 13 duplas para aplicar as atividades. Após trabalharmos as sequências descritas abaixo, selecionamos 03 (três) produções de texto para analisarmos os resultados obtidos. Antes das produções textuais realizamos a leitura em voz alta, em círculo, das fábulas *O leão e rato* e *O leão, o burro e a raposa*, de Tolstói (2009).

Após a leitura e discussões a respeito das características dos personagens e sobre suas ações, associando ao comportamento humano, tendo em vista que as fábulas tratam de instruções, de ensinamentos morais, visando à conscientização do erro para que haja mudanças de atitudes, propomos aos educandos que produzissem uma fábula a partir das ideias e da estrutura composicional do gênero fábula.

A proposta teve por objetivo verificar os fenômenos linguísticos utilizados pelos alunos, bem como a colocação adequada na produção textual. Para a aplicação dessa proposta, utilizamos quatro aulas conjugadas. Nas duas primeiras, realizamos as leituras, as discussões e as produções. Nas duas últimas, aplicamos uma atividade de análise dos textos para posteriormente obtermos um resultado significativo. Vejamos as sequências de atividades

didáticas abaixo:

Texto 01 – Dupla A

O Leão Raro

Era uma vez um leão chamado Raro. O nome dele era raro por que ele era dourado e ele tinha um amigo que era um rato e assim eles saíram para a floresta e um caçador estaria chegando ele viu o leão indo para a floresta estranho. O leão viu o rato e disse vamos comer mais eu. O rato respondeu eu vou. Vamos então. Eles dois foram indo. Então o caçado armou uma armadilha para eles dois, eles caíram na armadilha e ficaram presos lá. Então o leão disse ao rato, rato pegue essa faquinha que está no meu bousso. Já vou pega. Ele Pegou e dessamarou eles e foram embora e viveram felizes para sempre.

*THE END*

A partir da leitura do texto acima, para evitar a repetição do pronome *ele* no trecho destacado a seguir, por qual palavra das alternativas abaixo você substituiria sem ocorrer prejuízo de sentido?

*Era uma vez um leão chamado Raro O nome dele era raro por que ele era dourado e ele tinha um amigo que era um rato.*

- a) O rei da floresta
- b) Carnívoro
- c) Habitante da floresta

Pedimos aos alunos para responder oralmente a essas alternativas. Todos responderam letra A. E perguntamos por que eles escolheram essa alternativa. A maioria respondeu que os termos da alternativa A são do mesmo campo semântico da palavra leão.

Texto 02 - Dupla B

O leão estava com muita fome e não tinha nada para comer. **Ele** está lá na floresta doente, deitado perto da árvore. A raposa chega e cuida **dele** e da comida. **Ela** vai casar e traz um veado para ele comer e quando o leão está melhor ele simplesmente ele tenta comer a raposa. E quando a raposa correu em direção a floresta o leão entrou dentro da caverna era tão escura que ele não conseguiu nunca mais conseguiu sair de lá.

Nesse texto, percebemos que a referência pronominal é bastante utilizada por essa dupla, pois ela refere-se à raposa e ao leão apenas com pronomes. A repetição desses pronomes poderia ser evitada se os alunos, na ocasião da reescrita do texto, colocassem outras formas de referências como: sinônimos, hiperônimos, expressão descritiva. Aplicamos outra atividade que realizamos oralmente a partir do texto 02, dupla B.

1- Você conseguiu compreender o texto?

---

2- As palavras sublinhadas foram usadas corretamente?

---

3- As ideias do texto seguem uma sequência?

---

4- No trecho a seguir:

A raposa chega e cuida **dele** e da comida. **Ela** vai casar e traz um veado para **ele** comer e quando o leão está melhor **ele** simplesmente **ele** tenta comer a raposa.

- a) A que personagem o pronome **Ela** se refere?
- b) O pronome **ele** faz referência ao leão. -O leão está melhor **ele** simplesmente **ele** tenta comer a raposa. Reescreva esse período fazendo a substituição das palavras grifadas por outra palavra, sem alterar o sentido.

Abordamos o conteúdo de forma expositiva e dialogada, verificando a participação efetiva dos alunos. Com essas atividades, percebemos que o trabalho com a linguagem tornou-

se significativo, pois os alunos entenderam e escolheram as melhores opções, no momento das exposições das sequências, para fazer a substituição adequada, conscientizando-se de que podem empregar diversas palavras do mesmo campo semântico para deixar seus textos mais coesos e objetivos.

Focamos a análise linguística numa perspectiva reflexiva, voltada para análise e emprego de alguns aspectos dos recursos de referência, como a coesão textual, considerando a importância desses conectivos na construção de sentido no processo de produção de textos.

## **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **4.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O FENÔMENO DA REFERENCIAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS**

O ensino de Língua Portuguesa proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prever uma abordagem sociointeracionista em relação às concepções de língua e às práticas de linguagem que precisam ser trabalhadas nas instituições de Ensino Básico. Esses documentos oficiais advertem que as escolas necessitam considerar a língua enquanto sistema heterogêneo, valorizando a cultura local e as variedades linguísticas do português brasileiro.

Ainda destaca sobre a reflexão da “linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem (...)” (BRASIL, 1998, p. 23). Ou seja, além de valorizar o aspecto heterogêneo da língua, a escola deve proporcionar um ensino contextualizado, pautado no texto para que o aluno amplie, de forma progressiva, sua competência discursiva.

Os PCN propõem que a prática de análise linguística seja voltada para a reflexão de uso da língua envolvendo a situação discursiva. Que não seja um ensino centrado em normas gramaticais, apenas numa perspectiva metalinguística, mas associada ao aspecto epilinguístico, ao contexto de uso linguístico e social. Assim, afirma que

É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p.28).



A BNCC (BRASIL, 2017) também destaca a importância do ensino de língua materna de maneira contextualizada, inerente às práticas sociais que envolvem leitura, produção textual e análise linguística, com a finalidade de promover o progresso de competências específicas em diferentes aspectos da linguagem.

Nessa perspectiva, concordamos com os posicionamentos teóricos expostos nos documentos acima citados no tocante às práticas de análise linguística ligadas à situação comunicativa por meio de textos orais ou escritos. Dessa forma, entendemos que para um leitor ser proficiente, ele precisa compreender os vários sentidos dos mecanismos linguísticos que constroem a conexão semântica do texto.

#### 4.2 REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO

Diante das afirmações a respeito do texto enquanto instrumento ou produto de interação, faremos uma breve exposição acerca da referenciação e de sua importante função no processo de produção textual.

Segundo Antunes (2006, p. 40), “o texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social). Constitui o ponto de convergência de qualquer prática, de qualquer exercício.” Partindo desse pressuposto, adotamos o texto como base para realizarmos a experiência de verificação do fenômeno referenciação nas produções textuais dos alunos.

De acordo com Koch e Elias (2006, p. 123), referenciação representa “as diversas formas de introdução no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão textual.” Esse fenômeno exerce uma função significativa no mecanismo de coesão, pois auxilia na conexão ou introdução de ideias dos tópicos textuais.

Marcuschi (2008, p. 99) coloca que “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência (superficial) do texto (seja por recursos conectivos ou referencial); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.”

O autor confirma que a coesão é um recurso linguístico que funciona também como mecanismo de referência incrementam na produção de sentido. Ao discorrer sobre a coesão referencial, ele afirma que “a noção de *formas remissas* diz respeito ao de uma forma remeter a outra e, nesse caso, todas as anáforas preenchem o requisito” (MARCUSCHI, 2008, p. 109,

grifos do autor).

Nesse sentido, relatamos nesse trabalho produções textuais de alunos que se utilizaram desse fenômeno linguístico para realizar conexões entre partes de seus textos, objetivando a construção de sentido por meio dos mecanismos discursivos de conexão.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Analisando o texto da dupla A, vimos que o grupo usa o coesão referencial pronominal do artigo definido *Ele* ou sua forma no plural *Eles*, para fazer referência aos personagens. As análises foram realizadas juntamente com a turma, mas a identidade das duplas não foram reveladas. O fragmento abaixo revela que em relação ao uso dos mecanismos de referenciação ou de coesão referencial, os alunos não conseguem empregar outros recursos além da referenciação pronominal.

Era uma vez um leão chamado Raro *O nome dele era raro por que ele era dourado e ele tinha um amigo que era um rato.*

Leão **■** dele **■** ele **■** ele.

Observamos que nesse fragmento nossos alunos utilizaram os pronomes pessoais, mostrando que os tipos de pronomes servem para aludir às informações textuais, realizando ligações coesivas entre os tópicos do texto. De acordo com Antunes (2006, p. 92):

Evidentemente, não apenas os pronomes pessoais podem entrar em nexos coesivos com seus antecedentes. Outros tipos de pronomes – como os demonstrativos, os possessivos, os relativos, os definidos – também cumprem a mesma função, retomando ou antecipando referências anteriores e subsequentes.

Sobre a repetição do pronome *ele*, poderia ser sanada, se nossos alunos usassem por exemplo, sinônimos. Pois conforme Marcuschi (2008), os sinônimos podem ser empregados no mecanismo de coesão referencial. Porém, é importante destacar que mudando uma palavra por outra, mesmo sendo sinônimo, pode-se alterar o sentido do enunciado. Essa observação foi apresentada aos alunos. Uma sugestão seria:

Texto 03 - Dupla C

A raposa e as uvas

Era uma vez uma raposa que adorava comer uvas, quando ela estava caminhando na floresta viu uma fazenda bem distante e pensou: - Vou lá a noite para pegar aquelas uvas - pensou ela.

No fragmento do texto da Dupla 03, entendemos como bem sucedida, pois notamos que eles conseguem fazer uma referência pronominal sem repetir tantas vezes a mesma palavra.

Raposa — ela.

Alcançamos, assim, o objetivo da proposta, na qual os alunos demonstraram suas dificuldades em relação ao processo de referenciação, mas a partir das atividades orais expressaram compreensão do assunto, respondendo aos questionamentos de acordo com o contexto enunciativo. Portanto, para os alunos realizarem substituição pronominal torna-se viável o exercício sistemático da referenciação, pois utilizamos esse tipo de referência no cotidiano, assegurando a cadeia referencial do texto. Conforme Antunes (2006, p. 88), “o procedimento de substituição pronominal é um recurso altamente frequente em nossas interações verbais, faladas e escritas, e que decidir substituir ou não uma palavra por um pronome requer competência de saber avaliar seus efeitos.”

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos textos dos alunos notamos a repetição excessiva dos pronomes pessoais, pois sabemos quando um aluno realiza sua escolha lexical na produção textual, percebemos seu grau de conhecimento linguístico da língua materna. De acordo com Antunes (2006, p. 93-94),

Escrever um texto é uma atividade que implica muitas tomadas de decisão. Uma delas é esta de fazer a escolha mais adequada para se voltar a uma referência já feita anteriormente: se repetir a palavra, se usar um pronome, se usar um sinônimo ou outra expressão equivalente.

Trabalhar com linguagem significa desenvolver atividades discursivas, perceber o texto enquanto instrumento de ensino e abordar a gramática associada ao conhecimento linguístico e social do aluno (BRASIL, 1998). Assim, podemos, apesar das dificuldades existentes, no trabalho com referenciação em sala de aula, conseguir alcançar um progresso

efetivo nas construções de sentido do texto por meio desse recurso de análise linguística tão imprescindível ao ensino de Língua Portuguesa.

Constatamos com essa atividade que se trabalharmos os conteúdos gramaticais de maneira contextualizada e reflexiva, o ensino de Língua Portuguesa torna-se muito mais produtivo e participativo, já que quando os educandos percebem que aquele assunto estudado tem relação com sua vida social, com sua escrita tanto no âmbito escolar quanto no convívio em sociedade.

Dessa maneira, acreditamos que a instituição escolar interessada em mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, envolvendo-os em atividades pedagógicas interativas, discursivas, contextualizadas, precisa mudar suas práticas tradicionais e investir em aulas mais práticas e menos descontextualizadas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

TOLSTÓI, Liev. **Fábulas**. Tradução e adaptação de Tatiana e Ana Sofia Mariz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

## **LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Jôse Pessoa de Lima<sup>57</sup>; Neusilena de Brito Costa<sup>58</sup>; Janaíne Freitas de Medeiros<sup>59</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Evidencia-se no cotidiano escolar a necessidade de se buscar formas para as quais o aluno desenvolva atitudes e ações que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem e que promovam o desenvolvimento de sua identidade pessoal, social, histórica e cultural.

Nessa perspectiva, este trabalho consiste em um relato de experiência com alunos do Ensino Fundamental do 9º ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Moema Tinoco da Cunha Lima. Trata-se de um projeto interdisciplinar que envolve as disciplinas: Língua Portuguesa, Artes, História e Educação Física. Intitulado por “A arte Literária paraibana em evidência”, através do qual, enfatizamos a valorização e o resgate de nossa tradição literária local, homenageando os autores Ariano Suassuna e Jessier Quirino, objetivando promover o letramento literário de forma criativa e protagonista, por meio da interpretação de causos e de poemas dos autores.

Nesse sentido, compreendemos que, mais que uma forma divertida de narração de histórias mítico-lendárias, os causos e a obra literária representam uma forma concreta de expressão da cultura popular nordestina e, em especial, da Paraíba, como forma de valorizar nossa literatura paraibana de base oral e não apenas a de cunho escrito.

Como aporte teórico, fundamentamo-nos em autores que discorrem sobre funções sociais da literatura e sobre sua importância para o ensino de leitura e para o processo de formação de leitores proficientes, como Cândido (1976;1995), Cosson (2009), Pound (1977) e Vieira (1978); a respeito da literatura popular pautamo-nos em Aguilar (2000) e Caruso (2005); também orientamo-nos por documentos oficiais que regem as normas curriculares da Educação Básica, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com a finalidade de desenvolver esse projeto consoante os parâmetros indicados pelas normas educacionais brasileiras.

---

<sup>57</sup> Mestranda do PROFLETRAS – UFPB. Professora do Ensino Fundamental da rede municipal, João Pessoa. Professora do Ensino Médio da rede estadual, João Pessoa – Paraíba.

<sup>58</sup> Licenciada em Letras Língua Portuguesa (UFPB). Professora de língua Portuguesa efetiva como servidora efetiva da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Mestranda do PROFLETRAS – Campus IV UFPB. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/6959623712579467>

<sup>59</sup> Mestre em Letras- Língua Portuguesa – Profletras (UFPB)

Dessa forma, desenvolveremos ações que proporcionem aos educandos o contato com esse aspecto literário-cultural e a compreensão dos valores representados nas obras em questão. Nesse contexto, promoveremos rodas de leitura, contação de causos e oficinas de interpretação de músicas, nas quais, os estudantes não apenas poderão contar causos, como também conhecer autores reconhecidos de nosso estado que baseiam suas obras em costumes locais ou introduzem nelas o viés oral de contação de causos como marca da cultura paraibana, a exemplo de Ariano Suassuna e Jessier Quirino.

## 2 DISCUSSÃO TEÓRICA: A LITERATURA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

A literatura representa sentimentos, costumes, crenças, conhecimentos de mundo, bem como informações inconscientes que não conseguimos expressar por palavras. De acordo com Cosson (2009), a literatura torna o mundo mais compreensível, liberta os saberes, traz brilho às leituras, expressa ideias latentes que por vezes não temos consciência nem condições de externar. Ela nos humaniza por vivenciarmos experiências dos outros, por sentir os sentimentos dos outros. O autor afirma que “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2009, p. 16).

Semelhante a outras artes, a literatura está relacionada à sociedade e aos indivíduos que nela estão inseridos, expressando sua cultura, suas concepções políticas, religiosas, entre outras. Para Cândido (1995, p. 175), “não há equilíbrio social sem literatura”, ela é de fundamental importância para representação e manifestação de pensamentos, de emoções. Sua função humanizadora nos permite enxergar e sentir as necessidades individuais e sociais do semelhante.

Para Cosson (2009, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Ou seja, a obra literária nos proporciona a aproximação com o nosso semelhante, com a situação vivenciada, mesmo sem estar presente no cenário.

Dessa forma, a partir das vivências pessoais ou de um grupo social, o artista literário reproduz as situações que envolvem a humanidade, em diversos aspectos, de acordo com a visão de mundo idealizada por indivíduos ou segundo suas próprias intenções ideológicas. A esse respeito Vieira (1978, p. 11) afirma que

a literatura tem sido, ao longo da história, uma das mais importantes formas de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para expressão,

criação e recriação desse conhecimento. Lidando com o imaginário, trabalhando a emoção, a literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca de prazer. Conhecimento e prazer fundem-se, e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico, e faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana.

Assim, essa arte com as palavras desperta em nós o prazer pela leitura, a busca do conhecimento, nos aguça os sentimentos, a imaginação, nos leva à reflexão e à compreensão de circunstâncias reais e fictícias, por meio de recursos peculiares ao texto literário, como a verossimilhança e a linguagem figurada.

Em determinado momento, dependendo do contexto, das intenções do autor literário, a literatura denuncia injustiças sociais, defende direitos humanos e representa a voz dos excluídos. Nessa ocasião, podemos dizer que ela reflete causas sociais, de maneira engajada, de cunho político, ideológico, racial, exercendo seu papel humanizador, segundo Candido (1976). Na concepção de Pound (1977, p. 36),

a literatura não existe no vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência como escritores. Essa é a sua principal utilidade. Todas as demais são relacionadas e temporárias e só podem ser avaliadas de acordo com o ponto de vista particular de cada um.

Nessa perspectiva, compreendemos a literatura, especialmente a oral, como uma recriação artística da realidade, expressando crenças, costumes, pluralidade linguística e cultural. Assim, é de suma importância explorarmos a literatura paraibana, pois essa representa nossas emoções, nossa linguagem, nossa cultura. Como bem apresenta Caruso,

os textos de tradição oral são histórias contadas em voz alta por um narrador a um grupo de ouvintes. Essa é uma tradição que data da Pré-História. Até hoje, nas tribos primitivas da África, da Austrália ou mesmo do Brasil, escutar um narrador contando histórias ainda é um costume comum. A importância social da narrativa oral, cujas finalidades variam de acordo com as circunstâncias, gerou muitas maneiras de contar uma história. Isso criou vários gêneros de narrativas como o conto (popular, maravilhoso, de fadas), as fábulas, os apólogos, as parábolas, as lendas e os mitos. Por meio dessa diversidade de narrativas, entra-se em contato com ideias que já fazem parte do patrimônio cultural da humanidade (CARUSO, 2017, s/p).

Por essa percepção, podemos compreender que, a literatura oral, apesar de não ser valorizada por muitos estudiosos e profissionais da educação, exerce função extremamente importante na construção, na preservação da memória e da cultura popular. É também perceptível que no ambiente escolar ainda se valorize demasiadamente o estudo da literatura tida por erudita, de base escrita, em detrimento das que têm suas bases nas expressões orais, apesar destas últimas serem marca significativa de nossa expressão histórico-cultural.

## 2.1 LITERATURA E ENSINO

O ensino de literatura nas escolas, geralmente, ocorre de maneira mecânica, voltada para práticas de estudos dirigidos, estilos de época; não há uma articulação com as práticas sociais. Porém, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 85) estabelece como uma das competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

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

A Base Nacional Comum Curricular dialoga com concepção de literatura enquanto fator indispensável ao processo de transformação social e das relações humanas, bem como o seu caráter humanizador, como defende Candido (1995) e Cosson (2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também destacam que devemos incentivar o “interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (Brasil, 1998, p. 64). Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade de trabalharmos o letramento literário, abordando uma literatura que está relacionada ao contexto social e que fomente o interesse e a participação dos educandos.

Neste Projeto, enfatizamos a cultura oral de contação de causos, contos e poemas, apresentados pelos autores Ariano Suassuna e Jessier Quirino, grandes representantes da arte literária paraibana que em suas obras, retratam de maneira singular, artística, a cultura paraibana, e, principalmente as variedades linguísticas regionais, que estão presentes por meio de seus personagens nos causos, contos, músicas, poemas, tendo como finalidade enriquecer o repertório cultural da comunidade escolar, valorizando também todas as formas de manifestações culturais e linguísticas.

Segundo (AGUILAR, 2000, p. 71), “a obra de arte popular constitui um tipo de linguagem por meio da qual o homem do povo expressa sua luta pela sobrevivência. Cada objeto é um momento de vida. Ele manifesta o testemunho de algum acontecimento, a denúncia de alguma injustiça”

Nessa concepção, temos consciência de que utilizamos a linguagem para nos comunicar com outros, escolhendo termos e expressões adequadas para cada tipo de discurso, levando em consideração o interesse e a realidade do indivíduo para que seus discursos sejam entendidos e expressos em diferentes contextos. Como defende Bakhtin (2002, p. 279): “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da



língua”.

Dessa forma, a linguagem literária torna-se ainda mais complexa em seus discursos por ser carregada de sentidos, de polissemia. Assim, os gêneros textuais a serem trabalhados neste projeto, representam uma atividade social, histórica e regional da linguagem por abordar diversos temas e fatos sociais que fazem parte da história paraibana.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental, Moema Tinoco da Cunha Lima, com a finalidade de promover o letramento literário junto aos alunos do Ensino Fundamental, anos finais, nono ano, turno da tarde, visando à formação de leitores críticos e proficientes a partir de gêneros literários.

As ações foram desenvolvidas durante o segundo semestre de 2018, de modo interdisciplinar, envolvendo as disciplinas: Língua Portuguesa, Artes, História e Educação Física, objetivando uma aprendizagem significativa para os estudantes, por meio das ações pedagógicas que versam sobre a Arte literária na Paraíba, com destaque para causos e poemas paraibanos.

No âmbito deste projeto, trabalhamos com nossos alunos as diversas formas de representação da Literatura Popular divulgada pelos autores Ariano Suassuna e Jessier Quirino, por meio dos gêneros que compõem essa arte. Buscamos levar para a sala de aula: causos, músicas, filme, poemas, improvisos e poesia, como instrumentos de expressão que enriquecem nosso repertório cultural e educacional, valorizando todas as formas de manifestação que a linguagem literária nos oferece.

Desenvolvemos temas abordados nos textos literários, retratando a cultura popular do cotidiano nordestino, exaltando a arte da oralidade, por meio de oficinas pedagógicas, sarau, teatro, dança, música, cinema e debates, pois entendemos que a escola, enquanto instituição que prepara cidadãos para o mundo, precisa proporcionar o letramento literário aos educandos, tendo em vista que esse se constitui como práticas sociais.

As etapas descritas abaixo foram baseadas em cinco momentos sugeridos por Cosson (2009) para que se promova o letramento literária na escola. Deixamos claro que não seguimos fielmente a todos os passos abordados pelo autor, mas adequamos a proposta ao contexto escolar.

A proposta de letramento literário sugerida pelo autor é composta por: motivação

(momento em que aproximamos os educandos ao tema proposto a ser trabalhado); Introdução (apresentação da obra, dos autores, ou do contexto); leitura (ler de maneira sistemática, por meio de métodos); intervalo (intercalar outras leituras relacionadas ao tema); interpretação (compreensão da obra, produção de materiais a partir da apreensão das leituras).

### 3.1 O CINEMA COMO PONTO DE PARTIDA – QUATRO AULAS (45 MIN. CADA)

Iniciamos esse momento com a exibição do filme “O auto da Compadecida”, direção: Guel Arraes, adaptação da obra de Ariano Suassuna. O objetivo dessa etapa foi aproximar os alunos ao contexto do projeto e aos temas a ser discutidos durante as oficinas.

Propomos aos alunos que assistissem ao filme e observassem os cenários, a linguagem dos personagens e os possíveis assuntos que lhes chamavam a atenção para debates posteriores. Os professores de Língua Portuguesa, de Artes e de Educação Física mediarão a sessão de cinema com os dois nonos anos.

Apesar de a maioria dos alunos conhecer o filme, a participação foi efetiva. Eles demonstraram interesse em participar e confessaram que perceberam acontecimentos e diálogos que não observaram em outras exibições; também disseram ter gostado de rever as cenas cômicas, típicas da obra.

### 3.2 APRESENTAÇÃO DOS AUTORES: ARIANO SUASSUNA E JESSIER QUIRINO – DUAS AULAS (45 MIN. CADA)

Nesse momento, no auditório da escola, apresentamos a biografia dos autores citados e suas respectivas obras, mediante slides com informações fundamentais acerca da vida e das peculiaridades das obras literárias dos referidos escritores.

Objetivamos com essa oficina, divulgar e valorizar a arte literária de autores paraibanos que representam nossa cultura, especialmente a popular, aquela relacionada à oralidade.

Esse momento gerou curiosidades nos alunos a respeito das experiências sociais dos autores. Os estudantes não conheciam os autores apresentados nem suas obras. Conheciam apenas o filme “O auto da Compadecida”, mas não sabiam sobre a autoria da obra. Os professores de História e de Língua Portuguesa mediarão esta oficina.

### 3.3 CONHECENDO E CONTANDO CAUSOS DA PARAÍBA – QUATRO AULAS (45 MIN. CADA)

Trabalhamos nesse momento, roda de leitura dos causos: “O matuto no cinema”, “Comício de Beco estreito”, “A morte do matador”, “Problema cardiaco”, de Jessier Quirino. A princípio, houve a audição dos causos com a utilização do smartphone conectado a uma caixa pequena de som. Após a escuta, discutimos sobre os temas abordados nos textos e a relação deles com as nossas práticas sociais.

Quando questionados a respeito dos temas, os educandos identificaram marcas da oralidade na fala do autor, variedades linguísticas típicas do nordeste, principalmente da Paraíba, vestígios de desrespeito social e de corrupção política no caso “Comício de Beco estreito”. Também perceberam a questão da violência machista representada no caso “A morte do matador”. As discussões produziram esclarecimentos e compartilhamento de experiências entre alunos e professores. Evidenciamos o processo de leitura e de ideias compartilhadas, bem como o aprender sentindo os sentimentos do outro, proporcionado pelo texto literário. Esta oficina foi mediada pelos professores de Língua Portuguesa e de História.

### 3.4 A MÚSICA E SUA RELAÇÃO COM O TEXTO LITERÁRIO – DUAS AULAS (45 MIN. CADA)

Desenvolvemos esta oficina a partir das músicas: “Paisagem do interior”, “Voltando pro Nordeste” e “Parafuso de cabo de serrote”, de Jessier Quirino. Os educandos foram dispostos em círculo para ouvir as músicas, de olhos fechados, tentar reconhecer o cenário representado e os elementos descritos nele através da imaginação. Pretendemos, com a presente oficina, valorizar a memória e a região nordestina representada nos textos acima.

Após a escuta, alguns alunos, de maneira voluntária, foram convidados a expressar suas percepções acerca dos elementos que compõem as cenas da narrativa, como em “Paisagem do interior”, quando o eu lírico apresenta o que encontra pelo caminho de cidades do interior.

Muitos se identificaram com as situações vividas pelo eu lírico, pois relataram que conhecem a realidade de cidades do interior por ter familiares resistentes nesses lugares ou por ter vindo de cidades interioranas. Nesse sentido, retomamos as palavras de Cosson (2009, p. 17) ao afirmar que “A experiência literária não só nos permite saber da vida do outro como também vivenciar essa experiência”.

A linguagem poética empregada nas canções permitiu aos alunos a aproximação da experiência vivenciada pelo eu lírico e o resgate da memória nordestina daqueles que já presenciaram tais situações ou que ouviram falar a respeito. A mediação deste momento foi orientada pelos professores de Artes, de Língua Portuguesa e de Educação Física.

### **3.5 INTERPRETAÇÕES EM EVIDÊNCIA – QUATRO AULAS (45 MIN. CADA)**

Esta etapa equivale ao último momento da realização do projeto. Promovemos a culminância das ações por meio de um sarau poético, no qual foram apresentados contação dos causos estudados, recitação e performance das músicas interpretadas, encenação do caso “O matuto no cinema”.

Com o intuito de divulgar e valorizar a arte literária paraibana e as habilidades interpretativas dos educandos, desenvolvemos este evento para compartilhar com toda a comunidade escolar as experiências de aprendizagem.

Retomando Cosson (2009, p. 27), quando explica que “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro”, compreendemos a importância de promover a leitura do texto literário em sala de aula. Tendo em vista as funções sociais que a literatura exerce ao despertar no indivíduo o senso crítico e reflexivo em relação ao comportamento humano.

Dessa maneira, a execução deste trabalho favorece a formação leitora dos educandos por explorar aspectos linguísticos, culturais e sociais presentes no texto literário. Esse, por ser carregado de significados, de discursos intencionais, implícitos e explícitos, permite uma leitura mais profunda, exigindo ativação do conhecimento de mundo e das competências linguísticas do leitor.

Assim, concordamos com a tese de Cosson (2009, p. 17) ao defender que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra”.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da experiência em desenvolver um projeto pedagógico, na tentativa de promover o letramento literário na escola, percebemos que não se trata de um trabalho fácil, mas possível e prazeroso. O resultado foi surpreendente e exitoso, pois a participação dos educandos foi efetiva e protagonista. Eles se envolveram de maneira voluntária e demonstraram interesse pelo

assunto, pelas oficinas executadas.

Dessa forma, torna-se imprescindível o ensino de literatura voltado para o contexto social dos educandos, já que as instituições de ensino têm por uma das principais funções a formação cidadã dos discentes, preparando-os para o mundo do trabalho e para as práticas sociais diversas. Por isso, a escola não pode negligenciar a escolarização da literatura porque o letramento literário consiste numa prática social da linguagem.

Além da escola, cabe ao professor elaborar estratégias sistematizadas para abordagem do texto literário, orientando o aluno a articular seu conhecimento de mundo ao conhecimento linguístico, visando à formação leitora e à compreensão dos diversos discursos realizados por meio da linguagem, especialmente, a literária.

Assim, em consonância com a visão de Cosson (2009), defendemos que a leitura do texto literário exerce um papel fundamental no ato de ler porque, além de provocar a paixão pela leitura, a literatura nos oferece subsídios para nos tornarmos um leitor proficiente na construção de sentidos do universo da linguagem.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, Nelson (org.). **Mostra do Redescobrimto**: arte popular. In: BEUQUE, Jacques Van de. São Paulo: Arte Popular Brasileira, 2000.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC)>. Acesso em: 29 janeiro 2019.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1976.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Várias escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARUSO, Carla. **Literatura oral**: histórias atravessam milênios. (2005). Disponível em: <<https://www.educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/literatura-oral-historias-atravesam-milenios.htm>>. Acesso em: 29 janeiro 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. O Auto da Compadecida – Filme Completo [HD]. Disponível em: <[www.oautodacompadecida.com.br](http://www.oautodacompadecida.com.br)>. Acesso em 29 janeiro 2019.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1977.

QUIRINO, Jessier. **Letras**. Disponível em: <[www.lettras.com.br](http://www.lettras.com.br)>. Acesso em: 29 janeiro 2019.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: Perspectiva para o ensino de literatura. São Paulo: E.P.U. 1978.

## **JACKSON DO PANDEIRO: MÚSICA E POESIA DA TERRA, UMA APRENDIZAGEM EM RITMO CERTO.**

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho<sup>60</sup>; Herbert Gomes Mendes<sup>61</sup>; Jéssica Mayara Santos Silva Souza<sup>62</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa como o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2010, p. 30). Ou seja, em todo tempo, os indivíduos num processo de interação constroem novos saberes.

Nesse contexto, os aspectos culturais são bastante influenciadores, pois correspondem a “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.” (FORQUIN, 1993, p. 12).

Sendo assim, “é inevitável que as gerações adultas transmitam às gerações mais novas os conhecimentos, experiências, modos de ação que a humanidade foi acumulando em decorrência das relações incessantes entre homem e o meio natural e social.” (LIBÂNEO, 2010, p. 73).

Com base nesse universo de interação cultural no qual se constituem diversos processos de aprendizagem é importante pensarmos na música como uma ferramenta instigadora desse contexto, pois para Romanelli (2009), a música [...] “é uma linguagem comum a todos os seres humanos e que assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação”. Na escola, [...] “a música é linguagem da arte, [...] é uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas”, instigando assim, o processo interdisciplinar da aprendizagem.

---

<sup>60</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - Especialização em Psicopedagogia Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci Gestora Pedagógica na E.M.E.I.F. Edme Dep. Tavares de Albuquerque.

<sup>61</sup> Graduado em Análises de Desenvolvimento de Sistemas em Redes de Computadores – Faculdade Estácio de Sá; Pós-graduado em MBA Executivo em Coaching e Em Gestão em Tecnologia da Informação voltada à educação – Faculdade única

<sup>62</sup> Graduada em Pedagogia – Faculdade Internacional da Paraíba

Nesse contexto, Pátaro e Bovo (2012) apontam que a interdisciplinaridade se fundamenta em um trabalho comum que envolve não apenas a interação entre os componentes curriculares, mas, sobretudo, entre os sujeitos envolvidos, conceitos e metodologias aplicadas no processo de ensino aprendizagem. Outeiro, Oliveira e Bernartt (2015) contribuem com essa proposição ao afirmar que o trabalho interdisciplinar se faz relevante porque, nas escolas, a metodologia é disciplinar, o que nos remete ao entendimento de que a interdisciplinaridade quer almejar a resolução dos problemas a partir da interação com os outros.

Outrossim, as práticas interdisciplinares propõem dissolver a ideia de especificidade de cada área do saber, permitindo construir problemáticas de investigação conjunta compartilhando metodologias, rompendo com a fragmentação, ultrapassando fronteiras da formação inicial disciplinar (OUTEIRO; OLIVEIRA; BERNARTT, 2015, p. 4).

Sendo assim, a interdisciplinaridade se apresenta como uma alternativa de simplificar e, ao mesmo tempo, garantir a maior quantidade de informações possíveis que culminem na construção ou no aperfeiçoamento de um saber estruturado e prático.

Com base nesse panorama, qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno expor seus conhecimentos prévios, de modo a “aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural” (BRUNER, 1991, p. 122) e partir disso, acolher, contextualizar e oferecer acesso a informações que sejam significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção, bem como, para o aprimoramento da reflexão sob a própria ação.

Sendo assim, o presente trabalho permite que a comunidade escolar conheça um pouco da história do grande músico, Jackson do Pandeiro, que foi cantor e compositor de forró e samba, assim como, de seus diversos subgêneros, baião, xote, xaxado, coco, arrasta-pé, quadrilha, marcha, frevo, dentre outros, o que o consagrou como o rei do ritmo.

E, é nessa ritmicidade que as letras das músicas de Jackson do Pandeiro descrevem situações do seu contexto sociocultural e instigam a curiosidade em compreendê-lo ou simplesmente apreciá-lo, o que as tornam altamente favoráveis ao processo de ensino aprendizagem, sobretudo, no que se refere à análise da leitura e da escrita que se apresentam como base para o desenvolvimento de todas as habilidades e competências correlacionadas.

Contudo, este trabalho busca a valorização da essência nordestina expressa pelas obras de Jackson do Pandeiro e vinculada a um processo de ensino aprendizagem interdisciplinar que vislumbre o letramento social e a formação cultural do aluno, evidenciando a leitura, a escrita, além de levar o aluno a olhar para a escola não só como o ambiente de trabalho, mas também,



de muita diversão, devido à inserção da música, da dança e da arte nesse processo.

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito”, e “reescrito” (FREIRE, 1996, p. 97), pois, a educação é uma área em que, a todo instante, se constrói e se reconstrói novas formas de educar. O tempo todo, o indivíduo ensina e aprende.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 GERAL**

Fomentar o processo de ensino-aprendizagem a partir da organização de um espaço de educação interdisciplinar que vislumbre o letramento social e a formação cultural do aluno, evidenciando a leitura, a escrita, e a valorização ao legado musical do ritmado Jackson do Pandeiro.

### **2.1 ESPECÍFICOS**

- Conhecer a vida e obra do artista em destaque, valorizando suas origens;
- Desenvolver a leitura, releitura e interpretação de textos a partir da história e das músicas do artista, estimulando a identificação das características do gênero textual abordado;
- Explorar elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis;
- Promover a construção das habilidades culturais através da dança (coco, ciranda, forró) e da literatura de cordel;
- Organizar a apresentações de um coral em libras, promovendo a inclusão.

## **3 METODOLOGIA**

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Deputado Edme Tavares de Albuquerque, localizada no município de João Pessoa – PB. A escola possui 390 alunos matriculados em quinze turmas, sendo uma de Educação Infantil (Pré II) e as demais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º e o ACELERA). Além disso, a turma de Pré II e as três de 1º ano funcionam em tempo integral.

O processo de construção foi realizado através de planejamentos coletivos, onde

ocorreram discussões sobre a temática em questão, socialização de experiências, materiais e estratégias pedagógicas, bem como, a reflexão sobre as intervenções realizadas em cada ano/turma, ressaltando a necessidade de estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que permeiam o processo de ensino-aprendizagem em um contexto interdisciplinar.

As atividades foram desenvolvidas no primeiro semestre do ano letivo, contemplando todas as turmas supracitadas de modo que, a Linguagem Oral e Escrita, a Matemática, as Ciências da Natureza e Sociedade, Artes, Educação Física, Libras e Ensino Religioso foram áreas do conhecimento percussoras do desenvolvimento de atividades lúdicas que se integraram e interagiram a fim de consolidar a aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos foram adotados os seguintes procedimentos didáticos pedagógicos:

- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos para estimular o desenvolvimento social, cultural e pedagógico dos mesmos.
- Pesquisas bibliográficas e apresentação de vídeos abordando a biografia de Jackson do Pandeiro;
- Estudo das letras das músicas focando na leitura, interpretação e sistema de escrita com a identificação de letras, palavras, gêneros textuais e da reescrita de trechos de suas obras;
- Confecção de painéis (com fotos de Jackson do Pandeiro, evidenciando sua história), (com disco de vinil ou CD, representando suas obras), (com a caricatura do artista pintada pelos alunos com o intuito de estimular a coordenação motora);
- Produção de listas de comidas típicas regionais e de familiares do artista;
- Pesquisa do quantitativo de discos gravados;
- Construção de um dicionário com os principais vocábulos nordestinos;
- Construção de um livro com a vida, as músicas do artista homenageado, e as atividades realizadas em sala de aula;
- Pintura da caricatura do artista para estimular a coordenação motora;
- Confecção de pandeiros com materiais recicláveis e de cartazes;
- Visitação ao museu em Alagoa Grande;
- Apresentação de danças com as músicas, mais conhecidas;
- Apresentação de um coral em libras;

Na culminância, a síntese dos trabalhos foi exposta, seguida de uma seção de autógrafos, o lançamento do livro, e as apresentações das danças e do coral em Libras. Nesse processo, a

avaliação foi contínua e se preocupou em evidenciar os progressos realizados na aprendizagem dos alunos, bem como, o desenvolvimento das habilidades e competências específicas de cada disciplina e a valorização da cultura popular da Paraíba através das peculiaridades de Jackson do Pandeiro.

## **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **4.1 A APRENDIZAGEM CONSIDERANDO OS ASPECTOS CULTURAIS ATRAVÉS DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR**

A aprendizagem diz respeito ao “processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade” (OLIVEIRA, 1993, p. 57), sendo assim, quanto maior for a sua interação, maior também será a construção do conhecimento, pois a significação e a ressignificação de saberes se processa num espaço mais amplo e mais rico em informações, o que naturalmente instiga a análise crítica do contexto que será determinante para a mudança de postura. Pois conforme coloca Soares (2003), *é aprendendo que reformulamos nossa maneira de atuar no mundo e sobre ele.*

Sendo assim, é imprescindível considerar que a cultura tem o poder de caracterizar uma população e por isso, representa “o conteúdo substancial da educação” (BOURDIEU, 1996). Pois, conforme afirma Cordasso, 2017, “ela pode ser transmitida através de danças e músicas ou jogos educativos que possibilitem os estímulos culturais mostrando a arte como uma atividade do fazer pedagógico através de um trabalho significativo e de valorização da cultura popular.”

Ou seja, “a educação pode auxiliar no resgate dessas tradições e, através da cultura, trabalhar o desenvolvimento e potencialidade individual do sujeito” por meio das atividades pedagógicas, os educandos adquirem o conhecimento cultural, vivenciam o passado e projeta novas aquisições.

Diante desse contexto, é importante considerar que discorrer no universo cultural de Jackson do Pandeiro requer do professor o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar não como uma “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993, p. 64), pois não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica (PAVIANI, p. 41, 2008). Em outras palavras, a interdisciplinaridade implica num novo pensar e agir, numa postura que privilegia a

abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados.

Ainda nesse contexto, o conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 2000, p.75).

Essa integração entre as disciplinas que busca compreender, prever e transformar a realidade aproxima-se daquilo que Piaget chama de estruturas subjacentes. E, nesse caso ele coloca que a compreensão dessas estruturas subjacentes não dispensa o conhecimento especializado, ao contrário. Somente o domínio de uma dada área permite superar o conhecimento meramente descritivo para captar suas conexões com outras áreas do saber na busca de explicações (BRASIL, 2000, p.76).

Desta forma, compreende-se que o ensino interdisciplinar corresponde a uma abordagem mais atraente dos conteúdos e facilita a identificação da sua relação com o cotidiano do estudante, assim como, estimula o processo de ensino e aprendizagem mantendo um diálogo entre as diversas áreas com a possibilidade de construção e reconstrução do contexto existe.

#### 4.2 A LEITURA E A ESCRITA FAVORECENDO A APRENDIZAGEM

Diante de todos os aspectos abordados até então, é importante destacar que uma das estratégias do ensino aprendizagem, contemplada também na prática interdisciplinar, é o exercício da leitura e da escrita, pois representam fontes inesgotáveis para a aquisição de informações que poderão ou não influenciar na postura de um indivíduo ou de uma sociedade.

De acordo com Martins (1994, p.25), “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, que proporciona a formação integral do indivíduo”. E a escrita, a possibilidade de admitir características vividas na própria escrita, de reformular textos e ser leitor dos textos escritos da história individual e coletiva, compartilhando e reescrevendo nela novos sentidos (KRAMER, 2001).

Em outras palavras, a leitura e a escrita representam um universo de possibilidades para a formação do indivíduo bem como, para a reflexão crítica sobre o que está a sua volta. É um processo contínuo de significação e ressignificação da aprendizagem vinculada ao cotidiano de cada indivíduo.

Nesses aspectos, é importante ressaltar que

para aprender a ler, tal como para escrever, é necessário possuir determinadas

competências: saber ouvir, produzir discurso oral, ter conhecimento do meio social e físico e distinguir o real do imaginário, isto é possuir um conjunto de capacidades cognitivas e linguísticas. (SIMÕES, 2005, p. 201).

E é a partir do desenvolvimento dessas competências que ler, escrever e, conseqüentemente, compreender o mundo se torna algo prazeroso, instigador de descobertas contínuas capazes de transformar o “simples” em complexo, o pouco em grandes possibilidades de construção.

Sendo assim, o professor deve fornecer os instrumentos fundamentais aos alunos para que eles vejam a língua como objeto de conhecimento, objeto de fruição e objeto de comunicação (Figueiredo 2005:15), ou seja, oferece-lhes condições para que ao longo da sua aprendizagem possa adquirir as competências que lhes permitam utilizar adequadamente a língua (oral e escrita) visto que esta é o veículo dos conteúdos de aprendizagem e ao mesmo tempo é mediadora na auto estruturação do aluno.

Dessa forma, é necessário que o professor atente para as fases de aquisição da habilidade da leitura que passa pela decodificação, onde se aprende o código, em seguida se evidencia o treino, onde é necessário exercitar as regras e por fim, a automação onde o leitor já é fluente e passa a construir novos sentidos (ARAÚJO, 2016), ou seja, esse processo de aprendizagem é sequenciado e inesgotável, o que sempre permitirá ao aluno a construção de novos conhecimentos.

Sendo assim, o professor precisa ter claro que a sua prática deve sempre privilegiar a leitura e a escrita como um exercício diário dentro de um contexto interdisciplinar, vislumbrando o interesse do aluno em explorar contextos diversificados que façam associações com o seu universo e ao mesmo tempo os desafiem para explorar os detalhes até então não evidenciados.

Nesse contexto, exercitar a leitura e a escrita a partir das letras das músicas de Jackson do Pandeiro, bem como da sua biografia, é se deleitar num contexto rico em informações e instigador da correlação com a realidade do estudante Paraibano, pois permite a valorização sociocultural local, abre espaço para a criatividade na construção escrita e artística, assim como, estimula o respeito às variações étnica e racial. Ou seja, é permitir que o aluno exercite a significação e ressignificação de saberes a partir de um contexto presente na sua sociedade e em questões vivenciadas em seu cotidiano.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A realização desse trabalho buscou o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da abordagem interdisciplinar de um contexto artístico cultural que está vinculado à vida e as obras do ritmado Jackson do Pandeiro. Com base nessa prerrogativa, os resultados serão apresentados a partir dos objetivos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho:

#### **5.1 CONHECER A VIDA E OBRA DO ARTISTA EM DESTAQUE, VALORIZANDO SUAS ORIGENS.**

Com relação a este ponto, fazer uma abordagem da vida e obras do artista, permitiu que os alunos refletissem acerca das origens de Jackson do Pandeiro, correlacionando alguns aspectos da sua história com a realidade de alguns alunos e ou conhecidos, além de ressaltar a importância de persistir quando se almeja algo.

Ainda nesse contexto, ao referenciar suas obras constatou-se que a música Sebastiana é bastante conhecida pelo público em questão, mas o mesmo desconhecia a autoria. Ou seja, pouco se sabia acerca deste artista paraibano.

Outras músicas como o canto da ema, a cantiga do sapo subsidiaram estudos sobre a preservação dos animais, compra e venda e crenças populares, além de embalarem o São João da Escola.

Também houve a construção de cartazes e painéis evidenciando suas obras, o quantitativo de discos gravados por ordem cronológica e a visita ao museu em Alagoa Grande.

#### **5.2 DESENVOLVER A LEITURA, RELEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DA HISTÓRIA E DAS MÚSICAS DO ARTISTA, ESTIMULANDO A IDENTIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL ABORDADO.**

As diversas músicas trabalhadas favoreceram o processo de alfabetização para os alunos que ainda se encontram nesse processo, a partir do reconhecimento de letras e sílabas, almejando a leitura de palavras. Aos alunos, com maior capacidade de leitura, instigou o processo de interpretação textual bem como, desencadeou a produção de textos diretamente relacionados ao poema e a literatura de cordel.

Nestes sentindo, e em prestígios ao São João da escola, a professora Fabiana Ferreira que leciona nas turmas do 1º ano C e 3º ano C, produziu com os alunos do 3º ano C, o cordel que se segue:

### 5.3 JACKSON DO PANDEIRO NO ARRAIÁ DE SEU EDME

Em Alagoa Grande na nossa querida Paraíba Nascia o famoso Jackson do Pandeiro  
Uma criança simples que pulava que só uma guariba  
E que mais tarde alegraria com as suas musicas um país inteiro.

Foi morar fora, atrás de uma vida menos sofrida Usou todo o seu talento para encantar  
Pois não é que consegui a referida E por isso não parou mais de cantar.

Sebastiana, o canto da ema, a cantiga do sapo Foram alguns dos seus sucessos  
Que caiu na boca do povo como um bom papo E o resto era resto.

Hoje estamos lhe homenageando em seu centenário Jackson, “o rei do ritmo” como era conhecido

Tem tudo haver com o São João imaginário  
Que hoje vivenciamos e lhe parabenizamos por tudo vivido.

Foto 1: Literatura de cordel – Jackson do Pandeiro



Fonte: Dispositivo do autor

Além desse gênero, foi trabalhada a produção de lista elencando familiares, discos e comidas típicas regionais; produção de um dicionário com os principais vocábulos nordestinos e livreto com a história do artista.

### 5.4 EXPLORAR ELEMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO, EXPLICITANDO-OS POR MEIO DA VOZ, DO CORPO, DE MATERIAIS SONOROS E DE INSTRUMENTOS DISPONÍVEIS

Nestes aspectos, se desenvolveu o trabalho de pintura da caricatura do artista para estimular a coordenação motora, confecção de pandeiros com materiais recicláveis, apresentações orais a partir das letras das músicas trabalhadas com o intuito de se identificar as entonações existentes em cada uma, assim como, estimular a expressão facial e corporal dos alunos na prática da linguagem. Sendo assim, foi possível desenvolver a espontaneidade durante o discurso.

### **5.5 PROMOVER A CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES CULTURAIS ATRAVÉS DA DANÇA (COCO, CIRANDA, FORRÓ)**

Para atender este requisito, houve a apresentação de danças com as músicas mais conhecidas e trabalhadas pelos professores, tendo destaque Sebastiana, o canto da ema, a cantiga do sapo, na base da chinela, chiclete com banana além de todo o repertório que favorece a apresentação da quadrilha. Logo, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e dançar diversos ritmos a partir das produções de Jackson do Pandeiro o que culminou em um espaço de grande riqueza cultural.

Foto 2: Apresentação da quadrilha no ritmo de Jackson do Pandeiro



Fonte: Dispositivo do autor

### **5.6 ORGANIZAR A APRESENTAÇÕES DE UM CORAL EM LIBRAS, PROMOVENDO A INCLUSÃO**

Com o proposito de promover a inclusão, também foi trabalhado o ritmo de Jackson do Pandeiro em Libras. Para esta encantadora apresentação, as professoras de Artes e Libras trabalharam com todos os alunos a música Tum, Tum, Tum que foi apresentada em um grande coral em libras no encerramento da Festa Junina da Escola que também foi a culminância do trabalho desenvolvido.

Foto 3: Coral em Libras



Fonte: Dispositivo do autor

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**



O processo de ensino aprendizagem se apresenta em diversas dimensões e possui o poder de encantar os indivíduos que fazem parte da sua construção. Isso se dá pelo fato de que não é possível mensurar as inquietações que um novo saber pode desencadear naqueles que se propõem a apreender.

Sendo assim, instigar a construção de novos saberes a partir de aspectos culturais com um viés interdisciplinar é oferecer ao aluno a oportunidade de resignificar o seu processo de aprendizagem a partir da correlação com o seu cotidiano e com situações influenciadoras de novas posturas.

Nesse aspecto, investir na aprendizagem a partir das facetas de Jackson do Pandeiro e de suas determinantes interdisciplinares é permitir que o aluno atue como sujeito ativo nesse processo, pois as suas ações são motivadas por situações do cotidiano ao mesmo tempo em que as novas descobertas modificam a sua realidade, trata-se portanto, de uma via de mão dupla no que se refere ao processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. **O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades**. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, 2016.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BIOGRAFIA. **Jackson do Pandeiro**. Disponível em: <http://www.netsaber.com.br/biografias/biografia-2436/biografia-de-jose-gomes-filho--o-jackson-do-pandeiro>. Acesso em: 03 de março de 2019.
- BRUNER, J. **O Processo da educação Geral**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.
- CORDASSO, Rafaela. **Cultura popular: seus efeitos na educação infantil**. 2017. 64 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/156178>>. Acesso em: 02 de abril de 2019.
- FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.
- FERREIRA, J. (2006). **A escrita na escola entre práticas heterogêneas**. In Pires et al (org.). Heterogeneidade, cultura e educação (pp.311-316). Rio de Janeiro: EDUFRRN FIGUEIREDO, O. (2005). **Didática do Português Língua Materna**. Porto: Edições Asa.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artemed, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa/ Paulo**

Freire. - São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996 (Coleção de Leitura).

KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação - múltiplas possibilidades de criação da escrita. In Candau, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

LIBÂNEO, José C. Pedagogia e pedagogos, para quê. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOURA, Fernando; VICENTE. Antônio (2001). **Jackson do Pandeiro: o rei do ritmo**. São Paulo; editora 34.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

OUTEIRO, Marlete Turmina; OLIVEIRA, Marlize Rubin; BERNARTT, Maria de Lourdes. Relação interdisciplinar no curso de licenciatura em educação do campo. **Revista VITAS - Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade**, Niterói, v. 5, n. 9, p. 1-14, fev. 2015.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

ROMANELLI, Guilherme. A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n.34. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000200019&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200019&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 12 jun 2019.

SIMÕES, M. J. (2005). **Vamos aprender a língua**, dissertação de mestrado, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. (Texto Policopiado).

SOARES, Dulce Consuelo R. **Os vínculos como passaporte da aprendizagem: um D"EU**. Rio de Janeiro, Caravansarai, 2003.

## **O GÊNERO DISCURSIVO “CAPA DA REVISTA”: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA-DISCURSIVA**

Niedja Maria Gomes Silva<sup>63</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho visa analisar o estilo da capa da Revista ISTOÉ da edição de nº 2547, que aborda o contexto político das eleições de 2018 no Brasil em relação dialógica com o discurso bíblico da criação do mundo em que o ex-presidente Luís Inácio da Silva analogamente seria Deus que criou o candidato Jair Bolsonaro a partir dos erros cometidos no Partido dos Trabalhadores.

O objeto de estudo para esta análise será o enunciado e a sua relação dialógica para refletir sobre a forma composicional desta capa. A escolha do tema justifica-se pelo interesse em descobrir o posicionamento valorativo da referida revista através do seu estilo. Procuramos mostrar, através da análise do corpus selecionado, a possibilidade de refletir sobre a relação do falante com o auditório/interlocutor, no campo discursivo midiático.

Esta revista foi escolhida por apresentar em sua forma composicional uma dialogicidade no campo do discurso que dialoga com a temática da criação do homem a partir do texto bíblico e da representação na arte.

Tendo em vista a forma composicional do enunciado em capa de revista ISTOÉ procuramos evidenciar o estilo, pois estes dois são responsáveis por viabilizar o posicionamento do falante através do tema, considerando os estudos dialógicos- discursivos desenvolvendo uma pesquisa que traga a visibilidade dessa construção para a produção do enunciado.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, documental e explicativo, abrangendo a análise de fenômenos verbais e visuais. Para a metodologia foi realizado um levantamento de elementos da materialidade enunciativa que constitui o texto, destacando também, os elementos contextuais apresentados na capa da revista mencionada, do ponto de vista da teoria do Círculo de Bakhtin. Vamos analisar a capa da revista ISTOÉ, seguindo respectivamente a ordem da descrição e da análise.

A descrição busca levantar os dados dos elementos para a materialidade no enunciado do texto e a análise busca reunir a interpretação desses dados ressaltando os vários elementos contextuais apresentados na capa da referida revista. Procuramos mostrar, através da análise do

---

<sup>63</sup> Universidade Federal da Paraíba

corpus selecionado, a possibilidade de refletir sobre a singularidade do estilo da capa da revista.

## 1.1 ENUNCIADO

Veremos neste capítulo os conceitos básicos de enunciado explorando os conceitos relacionados: expressividade, gênero, estilo, dialogismo, entre outros que nos parecem fundamentais para a compreensão deste artigo.

A partir dos aspectos destacados em *Os gêneros do Discurso*, podemos dizer que o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva, repleto de significações, pleno de tonalidades dialógicas e se forma por intermédio das interações e dos enunciados alheios (enunciados até que nos antecedem).

Em meio a vários conceitos que se tenha empregado ao enunciado por vários teóricos, do ponto de vista Bakhtiniano, o enunciado concreto é referente ao que foi efetivado, de forma lida ou escrita, necessariamente dentro de um contexto, no qual nos traz riquezas de significações. Fora de contexto, perde-se o sentido do todo, restringindo a palavra, a frase ou a oração a aspectos puramente linguísticos.

O discurso existe na forma de enunciados concretos dos sujeitos da comunicação discursiva. Por mais distintos que eles sejam pelo conteúdo, pela construção composicional, eles possuem unidades das comunicações discursivas peculiares comuns e limites. O limite de cada enunciado se dá pela alternância dos sujeitos do discurso.

Para o Círculo Bakhtiniano, o papel do outro é de suma importância para essa construção, pois o falante aguarda a resposta do ouvinte e todo o enunciado se constrói a partir da responsividade. O enunciado se constrói através de uma atitude ativa compreensiva respondente do falante (escrevente). A responsável por tal réplica dos sujeitos é a conclusibilidade, um aspecto fundamental do enunciado.

O enunciado necessita de um ambiente social e de um auditório, os falantes e os ouvintes (não passivos). Volóchinov (2017) mostra que o enunciado é formado por dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência do interlocutor real, quem assume o lugar é a imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence.

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos) [...]. Na maioria dos casos, pressupomos um certo horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos [...] (VOLÓCHINOV, 2017, p.204)

Desse modo, compreendemos que a Revista ISTOÉ assume esse espaço do interlocutor real ao representar a imagem desse grupo social ediante do auditório que participa dessa situação sócio histórica elase encontra em uma posição hierárquica superior aos outros participantes da comunicação discursiva. Pode-se dizer, que é de suma importância a definição desse interlocutor que está como falante, e, se este é integrante ou não do mesmo grupo social em questão.

A palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao outro. (VOLÓCHINOV, 2017, p.205)

A palavra comporta duas faces. É o autor e o destinatário quem a determina. A palavra é o resultado das relações dos falantes. Ela quem dá a forma do ponto de vista do “eu” e do outro.

Em *O Discurso do Romance*, Bakhtin (1934-1935) afirma que qualquer palavra no enunciado concreto já se insere no mundo atmosférico de discursos recoberto de valores. Essa concepção é mostrada com base na reflexão da luz

Se nós imaginarmos a intenção de uma tal palavra, isto é, sua direcionalidade para o objeto, na forma de um raio de luz, então o jogo vivo e irrepitível de cores e luz nas faces da imagem que ele constrói pode ser explicado como a dispersão espectral da palavra-raio, não no interior do objeto em si (...), mas antes como sua dispersão espectral numa atmosfera cheia de palavras alheias, julgamentos de valor e acentos através da qual o raio passa em seu caminho em direção ao objeto; a atmosfera social da palavra, a atmosfera que cerca o objeto, faz as faces da imagem cintilar. (BAKHTIN, 1981, p.277)

Nesse sentido, compreendemos através de um prisma óptico que a palavra reflete e refrata, isso porque elas se inserem no enunciado trazendo o reflexo dos valores impressos da sociedade e quando é tocada no conteúdo do discursos e abre uma sucessão de interpretações (refrações) sobre o horizonte ideológico dos grupos sociais, assim, várias verdades podem se apresentar nas relações sociais.

Expressão e destinatário são um dos elementos essenciais para a construção do enunciado. O primeiro elemento é o expressivo, quer dizer, que é pela relação valorativa do falante na comunicação discursiva que determina o enunciado, o seu estilo e a sua composição. Contudo, se analisarmos o sentido do objeto do discurso, apenas por meio dos recursos linguísticos sem considerarmos que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados...” (BAKHTIN, 2016, p.57) o nosso estudo não abrangeria a totalidade do sentido

do discurso.

A expressão do enunciado pode ser marcada tanto pelo seu conteúdo como pelo enunciado dos outros “todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p.57), sendo assim, quando respondemos ou polemizamos definimos o tom valorativo através das nossas escolhas lexicais.

O endereçamento é o outro elemento imprescindível para o discurso porque sem ele não há possibilidade de se construir um enunciado. Isso porque, o falante (escrevente) traz para si o seu destinatário (o que responde) essa atitude ativa responsiva é quem irá determinar a escolha do gênero, da sua composição e do estilo do enunciado.

Ao construir um enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma influência sobre o meu enunciado (dou a resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios etc.). (BAKHTIN, 2016,p.63)

Bakhtin (2016) vai teorizar o gênero do discurso como tipos de enunciados relativamente estáveis, por não possuir uma forma fixa e por se modificarem para atender as esferas da atividade humana e o uso da linguagem no processo de interação. Ele divide os gêneros em: primários e secundários. O primeiro são gêneros do cotidiano da comunicação verbal, já o segundo se refere aos da comunicação cultural mais elaborada, como a jornalística, religiosa, artística e científica, conforme Fiorin (2018).

## 1.2 DIALOGISMO

Todo enunciado é dialógico, Bakhtin (2016). Ele se constitui a partir de outros enunciados, ou então, de outras duas vozes que se alternam no discurso. Para a análise do discurso, precisamos verificar se as vozes são sociais ou individuais, conforme Fiorin (2018). Isso porque, a teoria Bakhtiniana considera as duas vozes sem descartar nenhuma delas, nas relações dialógicas. Nesse sentido, examinamos o modo como a ISTOÉ enuncia a opinião do interlocutor ou a reprodução da fala do outro no discurso, relacionadas as questões políticas apresentadas no período das eleições para presidente da república.

O filósofo Bakhtin nos esclarece que a opinião dos indivíduos é social e considera o enunciado como social, na medida que ele se dirige a um superdestinatário, cuja compreensão responsiva sempre é vista como a correta na produção do discurso, Fiorin (2018). “A identidade deste superdestinatário varia de grupo social, para grupo social, de uma época para outra, de um

lugar para outro: ora ele é a Igreja, ora o partido, ora a ciência, ora ‘correção política’” (FIORIN, 2018, p. 31)

Vale ressaltar que o sujeito Bakhtiniano não é assujeitado pelas vozes sociais porque cada pessoa apresenta a sua singularidade no discurso, mesmo que repita o discurso de outro, pois nunca será no mesmo momento, nem espaço, nem tempo. “Cada ser humano é social e individual” (FIORIN, 2018, p.32) Outro conceito do dialogismo é o fato do enunciador incorporar o discurso do outro. Existem duas formas: através do discurso citado chamado por Bakhtin de discurso objetivado e o discurso bivocal, internamente dialogizado, este nem sempre demonstra clareza para desassociar o enunciado citado do citante.

### 1.3 ESTILO

O estilo é definido como um recurso empregado para realizar um acabamento no enunciado, apontado por Bakhtin (2016). Para elaborar um estilo é preciso que o enunciador selecione recursos linguísticos que resulta no reflexo da sua própria individualidade, porém a individualidade aqui se distingue da expressão da sua subjetividade porque “o estilo é resultante de uma visão de mundo” (FIORIN, 2018, p.52).

Na comunicação discursiva, o parceiro da comunicação pode determinar o estilo porque é na linguagem do enunciado que define o gênero do discurso. “Onde há estilo há gênero.” (BAKHTIN, 2016, p. 21)

É necessário entender que o estilo é essencialmente dialógico, possuindo duas vozes. Mas, o dialogismo não se revela no estilo, e sim, nessas vozes da formação social, conforme Fiorin (2018).

Para uma análise de estudo, precisamos compreender que o estilo ultrapassa a análise linguística porque as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso. Volóchinov (2017) apresenta o estilo como as formas de transmissões do discurso do outrem.

Em *Os Gêneros do Discurso*, de Bakhtin (2016), vimos que o enunciado se dirige a alguém na concepção de destinatário, no entanto, revela também, que o estilo depende do modo como o falante percebe seu destinatário, da maneira como ele presume a compreensão ativa responsiva.

Falamos que o dialogismo está presente nas vozes sociais, mas não se mostra no estilo, no entanto, há uma constituição dialógica nele. É possível verificar um dialogismo estilístico, quando o estilo é parodiado ou estilizado, conforme Fiorin (2018).

## 1.4 PARÓDIA

Segundo SantAnna (2003), o termo paródia se institucionalizou no século XVII conforme apresenta nos dicionários de literatura. Entretanto, muito antes, o filósofo Aristóteles em sua poética atribuiu a paródia como arte, no séc.5 a.C e usou o estilo épico para representar os homens na vida cotidiana como inferiores. Nesse momento, iniciou-se uma inversão, pois a epopeia na Antiguidade apresentava os heróis no mesmo nível que os deuses.

Shipley (1952), registra o termo grego (para-ode) paródia como uma canção cantada ao lado de outra, então, essa definição implica no conhecimento de que a ode é um poema a ser cantado. Apesar da paródia ter uma origem musical ela também tem função dramática. Nesse sentido, a comicidade estabelece um contraponto com a produção teatral.

No dicionário de literatura de Shipley é apresentado três tipos básicos de paródia. São elas: a paródia verbal (altera uma ou outra palavra do texto), formal (o estilo e seus efeitos são utilizados com zombaria) e a temática (a que faz a caricatura da forma e do espírito do autor).

A paródia se definiu na Modernidade através da intertextualidade (autor usa o texto do outro) e na intratextualidade (autor retoma a sua obra e a reescreve). Na Contemporaneidade, a paródia se torna mais presente depois dos movimentos dos renovadores da arte no séc. 19 e 20. SANTANNA (2003, p.12).

As transformações no estudo da linguagem sob a influência da teoria do Círculo de Bakhtin trouxeram a paródia como a forma de linguagem voltada para si mesma na nossa atualidade. Mikhail Bakhtin foi o filósofo que passou a ser referência nos estudos sobre paródia se preocupou em caracterizar os efeitos cômicos das obras literárias deixando sua contribuição até a carnavalização.

O filósofo Bakhtin traz a paródia e estilização para seu estudo. Na paródia, imita-se um texto ou um estilo para desqualificar o que foi imitado. Difere-se da estilização, pois este não tem a intenção de ridicularizar aquilo que foi reproduzido no texto ou no estilo.

Bakhtin (2016) afirma que o enunciador utiliza a palavra do outro. Esse outro, é a voz social ou individual insatisfeito que responde para mostrar o outro lado da verdade. A partir da reflexão Bakhtiniana, compreendemos que a paródia se caracteriza por apresentar em um dos enunciados elementos com memória de dois, por mostrar um efeito de deslocamento, de deformação.

## 2 ANÁLISE



## 2.1 DESCRIÇÃO

A revista ISTOÉ é uma revista semanal brasileira que foi fundada em maio de 1976. Apresenta um formato impresso e digital (a versão digital da revista está disponível para tablete e smartphone e pode ser lida simultaneamente em até quatro aparelhos diferentes. Sistema operacional versão 5.1.1 e, no caso da Apple, a partir do smartphone 5 e do iPad2). Circula na esfera jornalística, na função de noticiar informações na Política, na economia, no Comportamento, na Tecnologia, na Saúde, na Educação e na Cultura. Ela se auto caracteriza como jornalismo crítico, plural e democrático. É publicada pela Editora Três, empresa fundada pelo empresário Domingo Alzugaray. Os colunistas que trazem as visões dos acontecimentos do Brasil e do mundo são: Ricardo Amorim, Elvira Cançada, Rodrigo Constantino, Mentor Neto, Marco Antonio Villa, Murilo Aragão e Bolivar Lamounier.

Figura 1-Capa da revista ISTOÉ



Fonte: //www.istoe.com.br

A primeira informação relevante é o nome da revista ISTOÉ, que está com as letras em caixa alta, na cor de fonte vermelha. O título desta edição destaca o enunciado concreto, na cor das letras de fonte cinza em caixa alta com a seguinte afirmação: *E O PT CRIOU BOLSONARO*. Já o texto abaixo dele está digitado, em caixa alta, destacado na mesma cor da fonte do título e a cor das letras são brancas

APÓS 13 ANOS DE MALFEITOS AO BRASIL, O PARTIDO DOS TRABALHADORES COLHE OS RESULTADOS DE TANTA CORRUPÇÃO, COMPADRIO POLÍTICO E INCOMPETÊNCIAS NA ECONOMIA, GERANDO SEU PRÓPRIO ANTAGONISTA. (REVISTA ISTOÉ, EDIÇÃO N 2547, CAPA)

A capa desta revista apresenta em todas as suas bordas uma espécie de moldura que se estende ao meio, dividindo-a em: parte superior e inferior. Na parte superior, uma tela representa uma pintura retratando a cena bíblica do livro de Gênesis, a criação de Adão e também a obra de arte de Michelangelo que retoma o livro de Gênesis na pintura.

Figura 2- Recorte e ampliação da capa



Fonte: <http://www.revistaistoec.com.br>

O ex-presidente Luiz Inácio da Silva (Lula) aparece vestido com a cor e o símbolo da bandeira do PT, dentro de uma figura hipotética de um cérebro e é representado como Deus, juntamente na companhia de senadores petistas investigados em escândalos da Operação Lava Jato: Gleisi Hoffmann (ré-absolvida), Lindberg Farias (investigado), José Dirceu (denunciado e condenado), Dilma Rousseff (denunciada) e o candidato a presidente da República Fernando Haddad (nenhuma denúncia). Ainda, dentro da mesma figura é evidente o braço esquerdo de Lula sobre o de Dilma e o seu braço direito estendido com o dedo apontando sem tocar o candidato do PSL (Partido Social Liberal) à presidência da República Jair Bolsonaro, representado aqui como Adão. A parte inferior da revista ISTOÉ, também é moldurada em sua borda, o pano de fundo é marrom claro e contrasta com a cor marrom escuro das letras do título e do texto abaixo dele.

## 2.2 ANÁLISE DO CORPUS

Segundo Bakhtin(2016), o enunciado é considerado uma “unidade real da comunicação discursiva” e uma das suas características é marcada pela alternância dos sujeitos. É possível verificar dentro da imagem na capa desta revista, que existe um enunciado dentro do outro, delimitado por essa alternância. Além disso, todo enunciado é constituído a partir de outros enunciados, que chamamos de réplicas. Mas, será através do dialogismo que teremos essa percepção de enunciado replicado.

A voz de origem apresentada no enunciado está no livro de Gênesis 1:27, com o título *A Criação* E Deus criou o homem à sua imagem e semelhança; à imagem de Deus ele o criou; e os criou homem e mulher, a segunda voz encontrada é a pintura de Michelangelo intitulada *A criação de Adão*, esta voz segundo a teoria Bakhtiniana é dialogicamente estilizada, pois o renomado pintor ao retratar o texto imitou o Gênesis na direção do mesmo sentido, já a voz da revista *ISTOÉ E O PT CRIOU BOLSONARO* parodiou o seu estilo, tanto no título como na forma composicional da imagem, trazendo um sentido que diverge da voz de origem.

Sabendo que o enunciado é uma réplica de outros enunciados, alguém pode imaginar que essa voz não possui alteridade, porém em seu manuscrito *O problema do texto do Livro Estética da Criação Verbal, — A reprodução do texto pelo sujeito* “é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação” (BAKHTIN, 1997, p.332).

Isso quer dizer, que o texto mostra a sua singularidade mesmo sendo reproduzido porque cada enunciado é novo na medida que é efetuado no contexto histórico, no tempo, no espaço distinto.

Pode-se dizer, também, que cada réplica suscita uma resposta, pois ao concluir o enunciado o falante transmite a palavra ao outro, que compreende e assume uma posição ativa responsiva, o que confere certa conclusibilidade. Nem sempre essa responsividade é imediata, isso acontece nos gêneros complexos como, neste caso, que a compreensão responsiva é de efeito retardado nos discursos escritos.

A réplica, a resposta e as múltiplas vozes são os três elementos que compõem a dialogicidade do enunciado para a criação ideológica. Fica claro, então, que a *ISTOÉ* estabeleceu uma relação dialógica com a pintura do teto da capela da Sistina, de Michelangelo, intitulada *A criação de Adão* para a construção do título do enunciado parodiado “*E O PT CRIOU BOLSONARO*” e para a construção composicional da imagem da capa, assim também cometeu o livro de Gênesis *A criação*, que do mesmo modo foi reproduzido na obra do

pintor.

Analisando o enunciado abaixo, podemos perceber a posição valorativa do falante ao fazer uso de adjetivos depreciativos, e ainda, de advérbio intensificador para a desqualificar a imagem do PT.

APÓS 13 ANOS DE **MALFEITOS** AO BRASIL, O PARTIDO DOS TRABALHADORES COLHE OS RESULTADOS DE **TANTA CORRUPÇÃO, COMPADRIO POLÍTICO E INCOMPETÊNCIAS** NA ECONOMIA, GERANDO SEU PRÓPRIO ANTAGONISTA. (REVISTA ISTOÉ, edição n 2547, capa, Grifos nossos)

Quem determinou a composição e o estilo foi o elemento expressivo desse falante. Assim também a sua valoração sobre a política do Partido dos Trabalhadores que determinou essas escolhas lexicais e essa forma composicional deste enunciado.

Bakhtin em *Os gêneros do discurso*, apresenta dois parceiros da comunicação discursiva: o falante e o ouvinte. O papel do ouvinte é levado em consideração porque, obrigatoriamente, ao compreender o enunciado, ele se tornará o falante, concordando ou discordando.

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes- dos seus e alheios... (BAKHTIN, 2016, p.26)

Pode-se dizer que, através do uso dos enunciados anteriores e se baseando na compreensão dos ouvintes para polemizar, o falante da revista não espera uma resposta passiva. Vale salientar que esta revista foi publicada no dia 26 de outubro de 2018 e faltavam dois dias para o segundo turno das eleições, que aconteceu no dia 28 de outubro do mesmo ano.

No entanto, trataremos aqui de uma das características constitutivas do enunciado, o endereçamento, a possibilidade de ser endereçado a alguém, já que o enunciado não pode ser construído sem ele. A quem esse enunciado foi destinado? A escolha de todos os recursos lexicais feita pelo falante da revista se deu pela influência de os superdestinatários (compreensão responsiva sempre é vista como a correta na produção do discurso) serem eleitores contrários ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Tanto na composição quanto no estilo o enunciado foi endereçado aos eleitores do candidato no dado momento histórico, Jair Bolsonaro. O próprio discurso dele caracteriza a relação deste enunciado com os textos bíblicos “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará” (João 8,32). Em seguida, o título *E o PT criou Bolsonaro* parodiado de *A criação de*

Adão da obra de Michelangelo para apresentar aos leitores o contexto político do PT.

A relação dialógica da revista ISTOÉ estabelece com a palavra do outro (Gn 1: 27 e a obra de Michelangelo) um sentido sarcástico ao representar o ex-presidente Lula como Deus, capaz de criar o homem Jair à sua imagem e semelhança. Ressaltamos uma posição avaliativa de significação responsiva ao Slogan de campanha de Bolsonaro “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”, que refrata a imagem do homem incorruptível e semelhante à figura de Deus. Ao mesmo tempo, deforma o retrato dos deputados e senadores colocando-os como anjos para ridicularizar a figura dos políticos do PT, à vista disso, destacamos o léxico escolhido para evidenciar a ironia: “[...] 13 ANOS DE **MALFEITOS** AO BRASIL, O PARTIDO DOS TRABALHADORES COLHE OS RESULTADOS DE **TANTACORRUPÇÃO, COMPADRIO POLÍTICO E INCOMPETÊNCIAS**[...]”.

Nesse sentido, todos os petistas dentro de uma figura imagética hipoteticamente de um cérebro humano, refrata a ideia de que os eleitores de Jair apresentam uma certa racionalidade em relação ao contexto político demonstrado pelo PT.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que a revista ISTOÉ, através do estilo e da forma composicional, reservou o enunciado aos eleitores do candidato Jair Bolsonaro, trazendo esta influência acentuada do destinatário com a atitude responsiva antecipada ao mostrar uma resposta pronta e acabada, levando em consideração, as convicções do ponto de vista deste leitor para a sua própria construção ideológica. A ISTOÉ apresenta em sua singularidade, um dialogismo estilístico que aprecia a “verdade social” deste determinado grupo de indivíduos que se encontra e se confronta nas vozes mostradas no enunciado marcado pelo momento histórico político da campanha eleitoral para presidência da república de 2018.

### **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

\_\_\_\_\_. O discurso no Romance (1934-1935). **Discourse in the Novel**, in: **The Dialogic Imagination: Four Essays** By M. M. Bakhtin. Translated by C. Emerson and Micael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981, p.259-422

BRAIT, Beth (org). **BAKHTIN conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, Luiz José. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

SANT\_ ANNA de, Affonso Romano. **Paródia, Paráfrase e Cia**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SHIPLEY, Josephe T. **Dictionary of word literature r**. New Jersey, Littlefield, Adans e co, 1972.

A criação de Adão. Disponível em: <[http://www.culturagenial.com/a-criação-de adao-michelangelo](http://www.culturagenial.com/a-criação-de-adao-michelangelo)>. Acesso em: 23/11/2019

Bíblia Online. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br>>acf. Acesso em: 27/02/2019

## **CURRÍCULO E OFERTA DE ENSINO: ANÁLISE OBSERVACIONAL EM UMA UNIDADE PRISIONAL DA CAPITAL PARAIBANA**

Klebson Felismino Bernardo<sup>64</sup>; Arleciane Emilia de Azevêdo Borges<sup>65</sup>; Laiane Pereira de Amorim<sup>66</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Direitos Humanos definem os direitos pertencentes a um indivíduo pelo simples fato de sua existência humana, derivando direitos inerentes à dignidade da pessoa humana, à vida, à liberdade e à igualdade, por exemplo; independentemente de quaisquer características de etnia, cor, sexo, religião, opção política ou outra condição (ONUBR, 2018).

Primeiramente, importante compreender a vinculação da Educação Escolar com os Direitos Humanos, uma vez que há uma dupla dimensionalidade da Educação como Direito Humano Básico: direito-fim (conhecimento como patrimônio universal da espécie e que a Educação é a prática social que possibilita a apropriação desse patrimônio) e direito-meio (conhecimento como prática educativa, podendo ser usado como parte do instrumental de luta pelos demais direitos) (NÁDER, 2018).

Nesse aspecto, faz-se imprescindível entender que as concepções e o exercício da cidadania devem ser o cerne do nexos entre Educação Escolar e Direitos Humanos. A cidadania é um atributo universal, conferido ao ser humano pela condição de existir, que deve inserir todos dignamente no contexto social e instigar a capacidade crítica nas diversas práticas sociais.

Para tanto, algumas características compõem o conceito de cidadania: plenitude, autonomia e qualificação. Desse modo, seguem alguns parâmetros norteadores básicos no ambiente escolar: (I) apropriação de conhecimento pelo aluno e sua aplicabilidade em caso concreto a fim de transformar um determinado contexto; (II) a escola deve fornecer instrumental metodológico para a continuidade do processo de apropriação do conhecimento; (III) a escola deve valorizar o exercício da solidariedade de cada aluno como reflexo da construção de sua autonomia na sociedade em que vive (NÁDER, 2018).

Diante do exposto, a educação unitária diz respeito a uma escola igual para todos, sem distinção de classe social, o que não costuma ocorrer no Brasil. Pelo contrário, a educação sempre se mostrou majoritariamente de exclusão e cerceamento da implantação de direitos para

---

<sup>64</sup> Universidade Federal da Paraíba

<sup>65</sup> Universidade Federal da Paraíba

<sup>66</sup> Universidade Federal da Paraíba

os menos favorecidos, inclusive para os indivíduos que cumprem pena privativa de liberdade em presídios brasileiros.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, enuncia que a educação fundamental é obrigatória, sobretudo para jovens presos. Nesse molde, a Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº 7.210/1984 –, seguindo as diretrizes internacionais assumidas pela República Federativa do Brasil, trata da disciplina da assistência educacional em seus artigos 17 e 18, pontuando a instrução escolar e a formação profissional do preso com obrigatoriedade do ensino de primeiro grau e implantação progressiva do ensino médio, regular ou supletivo, nos presídios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – não menciona especificamente a educação no contexto penitenciário, mas o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172/2001, refere como uma meta a implantação em estabelecimentos prisionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis fundamental e médio e na formação profissional. Nessa perspectiva, a educação deve ser vista como direito inalienável e política de ressocialização para os encarcerados (DURÃES, 2019).

O princípio educativo, favorecedor da vigência dos Direitos Humanos em uma configuração universalizada, consiste no princípio da gestão escolar democrática, compartilhada e participativa, expresso na LDB. Tal princípio visa processos coletivos de participação e decisão, compartilhamento de aprendizagens e metodologia mediadora do professor de forma que estimulem a autonomia, a criticidade e o protagonismo. Assim sendo, a formação de um cidadão capaz de exercer sua cidadania depende de uma educação democrática e partilhada, em que haja a construção da igualdade de direitos e o respeito à diversidade, tudo voltado para práticas sociais mais justas e equitativas.

O estudo propõe como objetivo verificar o currículo e a oferta de ensino no sistema penitenciário, a partir da aplicabilidade da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da LEP e do Plano Nacional de Educação, no tocante ao acesso ao direito à educação dos apenados na Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão, em João Pessoa/PB, frisando-se que não houve a intenção de questionar a atuação profissional da equipe educacional, mas responder a indagação do objeto de pesquisa.

Como método de pesquisa qualitativa, utilizou-se aporte bibliográfico, como trabalhos acadêmicos, livros, revistas e documentos oficiais, assim como a observação participante, pois foi oportunizada ao pesquisador a entrada no sistema penitenciário em agosto de 2017.



## **2 E ENTÃO, ONDE ESTÃO OS DIREITOS HUMANOS?**

Assim como todos que vivem em liberdade possuem direitos, os apenados também necessitam ter seus direitos assegurados. Não se pode segregar um sujeito de seus direitos constitucionais. Violar os direitos dos apenados não é uma proposta plausível quando se pensa em uma reintegração social desses sujeitos.

A negação de direitos elementares como assistência jurídica, social e médica não pode ser uma realidade social. A naturalização desse descaso faz dos apenados sujeitos ainda mais marginalizados. Nessa perspectiva, o direito à educação é garantido por lei e negá-lo constitui violação aos direitos humanos dos apenados.

Quando questionado sobre o que o Governo Federal tem feito para a formação dos professores que atuam na Penitenciária Geraldo Beltrão, o diretor/gestor respondeu:

Com relação ao governo federal realmente existe uma lacuna muito grande, apesar de estar preconizado esse apoio muito pouco tem sido feito com relação à educação nos presídios do Estado da Paraíba, particularmente aqui no Geraldo Beltrão. Então, eu não tenho visto ações efetivas do governo federal que possibilitem uma melhoria na qualidade de ensino dentro dos presídios.

A LEP, em seu capítulo II, artigos 10 e 11, postula sobre as assistências ao preso: “Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Art. 11. A assistência será: material; à saúde; jurídica; educacional; social; religiosa” (BRASIL, 2019b).

Há um distanciamento considerável entre o que é garantido por lei e o que de fato é realizado. Os apenados são segregados ao entrar e ao sair do presídio. Em privação de liberdade, o sujeito tem seus direitos violados e ao sair deverá conquistar novamente a confiança e mudar a sua visão quanto ao agir, pois enfrentará uma sociedade conservadora, em que o importante não é o ser e sim o ter. Nesse sentido, a educação não sendo apoiada pelos órgãos competentes não prepara o sujeito para a sociedade, indo na contramão com a proposta de cidadão crítico e reflexivo.

Em se tratando de garantias, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) enunciam oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino ao estabelecer que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019b).

A EJA é relevante para todo contexto escolar, especificamente na Penitenciária Geraldo Beltrão essa modalidade tem contribuído significativamente para os professores e para os educandos. Os professores têm se reconstituído na profissão e os alunos têm visto de perto que a educação é uma possibilidade de libertação não só das celas, mas da reflexão, do olhar humanístico para com os outros e consigo mesmo. Entre suas ordenações, a EJA apresenta três princípios basilares:

Reparadora não significa só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Equalizadora vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. Qualificadora mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 7-11, 2019b).

Quanto à efetivação dessas funções, na Penitenciária Geraldo Beltrão foi identificado que na função reparadora os presos acessam um dos direitos que é a educação, porém com condições que necessitam melhorar, por exemplo: recursos materiais necessários para o atendimento a esses sujeitos (material escolar etc.). Na função equalizadora, esses sujeitos encontram-se em condições precárias que necessitam de melhores atendimentos, seja material financeiro, saúde, entre outros. Já na função qualificadora, os sujeitos têm mostrado aptidões e mudanças significativas mesmo se tratando de um ambiente repressor.

A Lei nº 12.433/2011 alterou a LEP para possibilitar a remição de pena pelo estudo de condenados presos nos regimes fechado e semiaberto. Por meio dessa alteração, quem cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto pode abater, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução. Para cada 12 horas de frequência escolar ou três dias de trabalho, essa pessoa possui o direito a reduzir um dia do tempo de privação de liberdade (BRASIL, 2019d).

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), seguindo a Recomendação nº 44 de 26/11/2013 no artigo 1º, inciso II, existem critérios para a remição pela leitura:

- Art. 1. Inciso II - para serem reconhecidos como atividades de caráter complementar e, assim, possibilitar a remição pelo estudo, os projetos desenvolvidos pelas autoridades competentes podem conter, sempre que possível:
- disposições a respeito do tipo de modalidade de oferta (presencial ou a distância);
  - indicação da instituição responsável por sua execução e dos educadores e/ou tutores, que acompanharão as atividades desenvolvidas;
  - fixação dos objetivos a serem perseguidos;
  - referenciais teóricos e metodológicos a serem observados;
  - carga horária a ser ministrada e respectivo conteúdo programático;
  - forma de realização dos processos avaliativos (CNJ, 2019).

Uma questão que se deve pontuar quanto aos direitos é o oferecimento de uma educação pautada nos sujeitos e na promoção de qualificações para os professores desse contexto. Os encarcerados da Penitenciária Geraldo Beltrão podem ter a remição de pena por meio da participação de um projeto de leitura. Essa medida foi implantada em abril de 2016 mediante a adesão de vários presos. Para a participação desse projeto os presos deverão obedecer a algumas regras: durante o período de 30 dias o preso deve ler um livro e escrever uma resenha e apresentá-la para análise por uma comissão de educadores. O texto vale cinco pontos e a defesa da resenha também: somando sete pontos o preso terá a pena reduzida em quatro dias.

Quando não é dada a real atenção aos recursos básicos do sujeito encarcerado, seja humano ou financeiro, cria-se uma rachadura não só na organização do sistema, mas na educação de forma incalculável. Além disso, afeta a conduta e o pensamento do indivíduo, que chega a fragilizar em nível de autoestima. Nesse prisma, segue um trecho do depoimento de um apenado:

[...] principalmente o Estado eles não mandam caderno, lápis... os professores não têm como nos dar sempre uma caneta, um lápis... os professores compram os materiais do bolso deles pra trazer, é uma dificuldade grande. O Estado que era pra dar assistência não está dando (Depoimento do Apenado I).

A garantia desses direitos deve ser cumprida, pois esse sujeito já sente na pele o peso de sua culpa, pois, ao invés de ser realizado um trabalho que traga de volta sua sensibilidade, cria-se no sujeito a visão de abandono, de esquecimento. Segundo um dos educadores entrevistados, quanto ao direito à educação, relatou que “o Estado deveria promover uma melhor efetivação desse direito. Outra questão é que quando o apenado é transferido quebra o ciclo e muitos deixam de estudar. Tenho tido várias experiências dessa natureza”.

O diretor da Penitenciária Geraldo Beltrão pontuou que as mudanças têm sido percebidas no que se refere ao comportamento do sujeito encarcerado, e que a educação com o trabalho dos professores tem proporcionado essa mudança, mas assume que isso é só o começo, que muitas coisas precisam ser sanadas. Portanto, entende-se que a educação não se trata de uma benesse, mas se constitui em direito líquido e certo para todos os seres humanos.

### **3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E NÃO COMO PRIVILÉGIO**

Durante muito tempo se tinha a ideia de que a educação era para poucos e somente aqueles mais abastados deveriam acessá-la. Logo, a educação era vista como privilégio das

classes dominantes, a burguesia. Embora hoje exista educação pública para todos, há muito que avançar, pois ainda não foi conquistada uma educação pública de qualidade.

Se a educação fora dos muros dos presídios ocorre de forma lenta, o que dizer no contexto prisional? A educação consta no ordenamento jurídico brasileiro como sendo direito do cidadão e dever do poder público. De acordo com o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, logo não é um privilégio (BRASIL, 2019a). Neste sentido, deve-se valer essa ordem e garantir a educação aos sujeitos encarcerados, respeitando o nível de aprendizagem de cada sujeito e suas experiências. Segundo Teixeira (1962):

Choca-me ver o desbarato dos recursos públicos para educação, dispensados em subvenções de toda natureza a atividades educacionais, sem nexos nem ordem, puramente paternalistas ou francamente eleitoreiras. [...] ele era contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância (TEIXEIRA, 1962, p. 30).

Verifica-se na educação uma falta de interesse em oportunizar o que a lei destaca. A EJA é garantida como sendo dever do Estado em oferecer esta modalidade a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada, mas o que se percebe é uma realidade preocupante. Para o diretor da Penitenciária Geraldo Beltrão, “no que tange à educação, as mudanças estão sendo percebidas, mas não podem parar, pois é através delas que esses sujeitos voltarão à sociedade com outro olhar, acreditando em seu potencial, em sua própria mudança”. Não se pode pensar nessa mudança como algo final, mas entendê-la como necessária e contínua.

Nesse diapasão, a educação deve ser ofertada como preconizada pelas legislações pertinentes, pois o resgate dos apenados é prova de que essa assistência é possível e que esses sujeitos merecem uma nova chance, embora ainda faltem requisitos necessários como materiais educativos (lápiz, caderno, etc.) para garantir aos presos bases firmes que possam explicitar de fato uma educação pautada no sujeito.

Para um dos encarcerados “o Estado não manda caderno, lápis, os professores não têm materiais a todo o momento para estar dando. (...) a secretaria manda pra nós, eles (agentes penitenciários) ficam com má vontade em dar o que é nosso”. Observa-se, assim, a falta de interesse em atender ao que a lei destaca, existindo uma distância entre a lei e sua efetivação.

A educação, que transforma e estrutura o ser humano no sentido intelectual e moral, é um direito básico de todos e não privilégio à determinada parcela da sociedade. No contexto em tela com relação à modalidade da EJA, tornou-se claro que é posta em segundo plano, uma

educação vista como pouco significativa perante a sociedade. Tal afirmação é reforçada no seguinte comentário do diretor da Penitenciária Geraldo Beltrão, “em 2016, 50 presos participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e 11 entraram no Sistema de Seleção Unificada (SISU)”.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o ENEM contou, em 2016, com a participação de 54.358 pessoas privadas de liberdade e jovens cumprindo medida socioeducativa em todo o país. No Estado da Paraíba, foram 930 inscritos, aproximadamente 1,7% do total de participantes. As provas foram aplicadas em 51 unidades, indicadas pelos órgãos prisionais e socioeducativos, em 35 municípios paraibanos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019a).

O Ministério da Justiça reconhece que o acesso à educação pelos encarcerados é imprescindível para ressocializar, prevenir reincidência e diminuir rebelião, como também tempo de cárcere e superlotação dos presídios. Todavia, as estatísticas divulgadas nacionalmente, demonstrando o baixo percentual de presos que têm garantido o acesso à educação formal no Brasil, explicitam que a responsabilidade governamental estabelecida em lei não está postulada de modo efetivo (CHARLEAUX, 2019).

Desta feita, a harmonia dos direitos fundamentais possibilita a superação do termo fracasso e do conceito de sujeito incapaz, notadamente o direito à educação que deve contemplar ao apenado a possibilidade de ressignificar sua vida por meio da oferta de ensino regular ou supletivo e de educação profissional.

#### **4 EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE E CIDADANIA**

A liberdade é construída a partir do momento em que o oprimido tem condições de se descobrir enquanto sujeito partícipe de uma sociedade em processo de transformação e desenvolvimento, em que o sujeito seja personagem de sua própria história. É através da educação que os sujeitos tornam-se reflexivos e desprendem de certa forma os estigmas criados e disseminados pela sociedade. Estigmas como o preconceito, seja não aceitação das diferenças ou discriminação à pessoa encarcerada, enfim, atitudes discriminatórias que se perpetuam na consciência coletiva.

Todos os humanos são seres sociais e detentores do direito social, constitucional e básico que é a educação e seus complementos, assim como são inerentes os direitos de liberdade e cidadania. A finalidade da educação é libertar os sujeitos da opressão e da negação de qualquer

injustiça. A cidadania caminha de mãos dadas com a liberdade, pois a cidadania é a tomada de consciência política e do papel do indivíduo na sociedade.

Conforme Freire (1967), “quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.” O conceito de liberdade se depreende ainda mais além:

[...] a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isto significa que os milhões de oprimidos do Brasil – semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo – poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (FREIRE, 1967, p. 08).

Um dos objetivos da educação na prisão é garantir uma cidadania reestruturada e ativa, mas para que isso ocorra é preciso garantir a aproximação dos presos à cidadania, ou seja, explicitar noções de direitos e deveres na sociedade. Considerando o significado de cidadania, o Projeto Trabalho Humaniza, que referencia a Cartilha do Trabalho Prisional (2016), menciona que:

[...] seguindo orientação nacional, o Governo do Estado da Paraíba, como forma de evidenciar a Política de Ressocialização no âmbito Estadual, lançou em 2011, o Programa Cidadania é Liberdade, direcionada à população prisional, seja ela dos regimes: fechado, semiaberto, aberto e do livramento condicional (PARAÍBA, 2016, p. 53).

O Programa Cidadania é Liberdade vem desenvolvendo diversas ações voltadas para sensibilizar órgãos públicos, privados e a sociedade civil. Assim, pode estimular a construção de culturas ressocializadoras com o intuito de desconstruir atitudes desumanas, que tanto são frequentes nos presídios, nas mídias, na sociedade e nas famílias.

Conforme dados fornecidos pela Gerência Executiva de Ressocialização no Estado da Paraíba, as atividades relacionadas ao Eixo Trabalho têm como uma de suas metas à promoção da ressocialização por meio do trabalho e da qualificação profissional do apenado. Essa gerência trabalha com cinco eixos orientadores: Educação, Saúde, Trabalho, Assistência à Família dos Privados de Liberdade e Cultura (PARAÍBA, 2016).

Na Penitenciária Geraldo Beltrão, o “Eixo Saúde” necessita de uma maior efetivação, pois muitos presos não estudam porque sofrem com problemas de visão e, por isso, necessitam de um apoio de oftalmologistas que atendam esses sujeitos:

Essa questão de muitos deles não enxergarem dificulta o processo ensino/aprendizagem, pois muitos até querem estudar, mas sem enxergar fica difícil. Embora a Gerência de Execução e Ressocialização tenha feito seu papel de ajudar no

que diz respeito à saúde ainda precisa ser mais efetiva (Depoimento da Professora II).

O déficit na saúde envolve algumas questões burocráticas. O diretor da Penitenciária Geraldo Beltrão assegura que a unidade está aguardando um aval do governo federal para liberação da contrapartida a fim de efetivar a saúde dos encarcerados. Já o governo estadual disponibilizou sua contribuição, mas, por conta do cenário vivenciado no Brasil, o governo federal não liberou os recursos para a saúde. A supracitada penitenciária tem contado com o apoio de fundações que dão assistência à unidade e, quando necessários, são encaminhados os casos mais graves para redes hospitalares convencionais.

A ressocialização dos apenados ainda é vista por muitos como uma utopia, mas a educação atrelada às atividades laborais, às qualificações técnicas e à educação profissional, sem sombra de dúvidas, é o pilar para a tão sonhada e necessária reintegração social. Quando questionado ao diretor da Penitenciária Geraldo Beltrão o que entende por ressocialização, explicou que:

[...] eu entendo como ressocialização um caminho a ser seguido... muitas vezes a própria Lei de Execuções Penais por falta de estrutura ela não é cumprida na íntegra e realmente ela é um documento que abarca diversas possibilidades e se de fato todas aquelas possibilidades previstas na Lei de Execução Penal forem realmente efetivadas o trabalho no todo vai trazer como consequência a ressocialização desse detento e a sua reintegração social de forma adequada.

Boschi (2011) entende que a ressocialização da pena consiste em um direito do apenado que deve ser consciente de seu desejo de mudança de vida. Todavia, qualquer imposição do sistema carcerário caracteriza lesão de direitos fundamentais.

Para que a ressocialização ocorra é preciso o trabalho em conjunto, tanto do próprio sistema penitenciário quanto dos órgãos competentes. O sistema falha em alguns momentos, mas também é de responsabilidade de diversas políticas e outros entes públicos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Aos sujeitos da EJA prisional, mas especificamente da Penitenciária Geraldo Beltrão, a oportunidade de acesso e permanência à educação ainda é fator de segregação, contribuindo com a visão arraigada na sociedade de que aos encarcerados devem ser postulados direitos mínimos ou nenhum direito.

Conforme análise da pesquisa, na Penitenciária Geraldo Beltrão as ações do governo federal são pouco efetivas para melhoria da educação, pois faltam materiais escolares necessários ao atendimento integral. Em contraponto, os apenados têm mostrado aptidões e

mudanças significativas no comportamento, haja vista que vários presos aderiram desde 2016 à participação em um projeto de leitura que propicia a remição. Foi relatado que alguns agentes penitenciários não colaboram para a realização das atividades educacionais, existindo uma distância entre a lei e sua efetivação. Outro ponto abordado refere-se a presos que não estudam por problemas de visão, sendo real o déficit no eixo saúde do presídio.

Notório saber que, ao tolher direitos humanos básicos dos apenados, trata-se de omissão do Poder Público mediante desestrutura organizacional do presídio e origina-se desequilíbrio na condição humana ao dificultar o processo educacional, notadamente a ressocialização e a formação para o exercício da cidadania, em que pese constituir o auge do Estado Democrático de Direito. Logo, a educação concretiza o caminho para que os apenados possam acreditar no seu potencial e ressignificar sua história de vida.

Assim, através da garantia dos direitos constitucionais, partindo de uma educação de qualidade, recursos pedagógicos adequados e educadores especializados, buscar-se-á por meio da educação a reconstituição social dos apenados, pois se sabe que a educação é transformadora e pode fazer a diferença na vida de qualquer indivíduo, independentemente da condição de privação de liberdade.

## REFERÊNCIAS

BOSCHI, J. A. P. **Das penas e seus critérios de aplicação**. 5. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 29 jun. 2019a.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm). Acesso em: 29 jun. 2019b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 jun. 2019c.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm). Acesso em: 29 jun. 2019d.

CHARLEAUX, J. P. **O acesso dos presos à educação nas cadeias brasileiras**. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/11/08/O-acesso-dos-presos-à-educação->



nas-cadeias-brasileiras. Acesso em: 29 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **Remição pela leitura já é realidade em diversos presídios brasileiros.** Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/79760-remicaoopela-leitura-ja-e-realidade-em-diversos-presidios-brasileiros>. Acesso em: 29 jun. 2019.

DURÃES, A. L. O direito à educação nas penas privativas de liberdade no Brasil. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, a. 22, n. 5256, nov., 2017. Disponível em: <https://www.jus.com.br/artigos/61327/o-direito-a-educacao-nas-penas-privativas-de-liberdade-no-brasil>. Acesso em: 29 jun. 2019.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1967. 93p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituição paraibana promove ressocialização dos privados de liberdade por meio do estudo.** Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39681-pessoas-privadas-de-liberdade>. Acesso em: 29 jun. 2019a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 29 jun. 2019b.

NÁDER, A. A. G. Educação em/para os Direitos Humanos: começando uma conversa. In: NÁDER, A. A. G.; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. (Orgs.). **Diversidades e cidadania: a educação em direitos humanos na escola.** João Pessoa: CCTA, 2018. 300p.

ONUBR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

PARAÍBA. **Projeto Trabalho Humaniza: Cartilha do Trabalho Prisional.** Ministério Público. Procuradoria-Geral de Justiça. João Pessoa: MPPB, Promotoria de Justiça da Tutela Coletiva e S. P. e D. Humanos, 2016. Disponível em: [http://www.arquivos.mppb.mp.br/sistema\\_prisional/cartilha\\_humaniza.pdf](http://www.arquivos.mppb.mp.br/sistema_prisional/cartilha_humaniza.pdf). Acesso em: 29 jun. 2019.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set., 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>. Acesso em: 29 jun. 2019.

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: NORTEADOR DAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM OU DOCUMENTO ENGAVETADO?**

Laís Correia Teófilo de Souza<sup>67</sup>; Marinalva Pereira de Araújo<sup>68</sup>; Lucas Francelino de Lima<sup>69</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A palavra “projeto”, em sua etimologia, provém do substantivo latino “*projectus*”, que, segundo Faria (1956, p. 776), significa algo a ser “lançado à frente”. Assim, ele é símbolo de algo pensado e planejado para a realização de ações futuras. No âmbito educacional, o Projeto Político Pedagógico registra o que se planeja e as ações necessárias pra se colocar esse planejamento em prática.

Entendemos que o PPP representa o eixo norteador da práxis escolar, funcionando como uma extensão do Plano Municipal de Educação, com base em propostas coesas de formação firmadas com metas a longo, médio e curto prazo<sup>70</sup>. Sua perspectiva é democrática e contínua, pois prevê a participação e a defesa de interesses coletivos dos membros representantes.

Essas ideias representam o ideal, o que se espera que o PPP seja, no entanto, em meio à prática educacional e à diversidade de instituições de ensino, muitas dessas ideias se perdem no meio do caminho, e o projeto que deveria ser elaborado por muitas mentes, acaba por traduzir ideias unívocas. Desse modo, na construção do referido documento várias situações podem acontecer, e é preciso, nas palavras de Veiga (1991), que os princípios que regem a construção desse projeto sejam garantidos: “A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto” (VEIGA, 1991, p. 82)

Tendo em vista as ideias apresentadas, o presente trabalho tem como objeto discutir o papel do Projeto Político Pedagógico – PPP - de escolas públicas do município de João Pessoa – PB. Para fomentar o eixo de discussão, realizamos visitas a quatro escolas da cidade no ano de 2017.

---

<sup>67</sup> Graduada em Letras Clássicas – Universidade Federal da Paraíba

<sup>68</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ.

<sup>69</sup> Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Federal da Paraíba

<sup>70</sup> Essa fala é endossada por Paulo Roberto Padilha, quando afirma: "O PPP se torna um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos". Conteúdo retirado do site < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>. Acesso em 09 dez 2018.

Partindo desses pressupostos, este estudo se justifica pela necessidade de verificarmos no campo empírico qual a importância do PPP para as escolas, e especificamente, para as escolas visitadas. Tivemos como objetivo geral descrever as características conceituais e históricas do PPP como documento norteador do fazer pedagógico escolar.

Como objetivos específicos, buscamos identificar se há indícios de participação coletiva na elaboração desse projeto pela comunidade escolar, assim como buscamos verificar se a escola possui autonomia necessária para realizar alterações no referido documento.

Para tanto, fizemos uma pesquisa qualitativa de análise do PPP da unidade escolar, bem como realizamos entrevistas semiestruturadas direcionadas aos membros da Gestão escolar e com uma professora. Os elementos coletados nesta pesquisa foram analisados com base no aporte teórico de Veiga (1991), Saviani (1982), Gadotti (1994), entre outros, além de documentos municipais e federais que regem e normatizam as práticas educacionais do país.

Na sua face democrática, o PPP reafirma a importância da participação da comunidade, de maneira que não se veja a sua elaboração apenas pelo viés burocrático, como um documento que precisa ser entregue à Secretaria de Educação:

Um PPP, quando elaborado solitariamente, não compartilhado com os demais atores da escola, não tem chance de ser vivido – sua existência não faz sentido, uma vez que não reflete as diferentes vozes da comunidade escolar. O desafio é transformar esse documento em mecanismo de participação. Viabilizá-la é o meio mais coerente de obter o compromisso e o engajamento de todos com a Educação oferecida. É também uma forma potente de alinhar os objetivos previstos no documento formal ao cotidiano da escola. (CEDAC, 2016, p. 20)

Dessa maneira, o Projeto Político Pedagógico ganha essa denominação porque tem em seu cerne não somente ideia de projetar e definir ações no meio escolar, mas envolve a noção de que essas ações sejam pautadas tanto pelo viés Político, quanto pelo Pedagógico. Por essa razão, em nossa pesquisa de campo e bibliográfica questionamos se os pilares do principal documento elaborado pelas escolas têm sido seguidos por essas instituições. Será que o Projeto Político Pedagógico tem sido um norteador das relações de aprendizagem ou um documento engavetado?

## **2 O QUE É O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Antes de iniciarmos caminho pelas análises das visitas às instituições municipais de ensino por nós elencadas, é importante que estabeleçamos os fundamentos sobre os quais o PPP está fincado. Como já mencionamos, esse documento revela a identidade da escola, projeta

ações e reflete o processo de ensino aprendizagem proposto pela instituição.

É importante que o documento vigente esteja em consonância com a rotina escolar e com as necessidades dos alunos e da comunidade. É por essa razão que o projeto tem o viés essencialmente pedagógico. Vasconcellos (2014) definiu o que é o PPP:

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p.169).

No entanto, questionamos: “tal documento revela a escola que se deseja criar, ou a escola real, aquela que de fato existe?”. No sentido desse questionamento, suscitamos as palavras de Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (Gadotti, 1994, p. 579)

Dessa maneira, é importante destacar que o projeto não deve ser apenas um documento formulado com planos e atividades que desconsiderem as necessidades dos sujeitos envolvidos com a realidade escolar. É por considerar todos esses fatores que o projeto ganha contornos políticos e pedagógicos.

Por ser a escola um ambiente voltado para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade, o projeto pedagógico tem a sua dimensão política; dimensão essa, que segundo Saviani (1983, p. 93), “se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p. 93).

Para isso, a escola deve ter autonomia para construir um plano que atenda aos desafios e anseios da comunidade escolar. Por fim, considera-se que se trata de um projeto político por ter ligação com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Destarte, Viegas (1998), cita quatro princípios norteadores para a elaboração do PPP, são eles: igualdade de condições para acesso e permanência na escola, que retoma princípios basilares da constituição federal em relação à educação, presente no inciso I, artigo 206; qualidade de ensino; gestão democrática; liberdade.

O princípio democrático representa a égide que atribui relevância à existência do PPP nas escolas. Sabendo que sem o ideal democrático a existência do Projeto Político Pedagógico perderia o seu sentido, faremos um breve histórico de como esse conceito começou a adentrar a rede pública de ensino, buscando propor uma pedagogia que englobasse as necessidades sociais de preparação do indivíduo para o mundo moderno, industrializado. Liberais e conservadores travaram batalhas ideológicas de grande repercussão.

## 2.1 O PPP E SUAS BASES HISTÓRICAS NO BRASIL

A década de 1930 foi marcada pela queda das oligarquias ante as lutas ideológicas no campo da educação, quando os liberais criaram o Partido Comunista do Brasil e intensificaram as discussões em conferências que tratavam de perspectivas de mudança na rede de ensino público. Por conseguinte, em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual defendiam a escola pública obrigatória, a coeducação (educação unificada para o sexo feminino e o masculino), a escola laica e gratuita, fundamentada nos princípios da Escola Nova, representados nas teorias de John Dewey, Kilpatrick e outros. (GIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 42)

Após a influência da Pedagogia escolanovista, acentua-se a visibilidade da Pedagogia Libertadora ou Problematizadora, formulada por Paulo Freire. Voltada para a ação político-pedagógica, essa corrente visava dar voz aos oprimidos de seus direitos por meio de rodas de diálogo. Neste sentido, Ghiraldelli Júnior corrobora que “[...] a Pedagogia Libertadora buscava uma educação comprometida com os problemas da comunidade, o local onde se efetivava a vida do povo.” (Idem, p. 122). Dessa forma, a educação libertadora amplia o compromisso de conscientizar e de formar posturas críticas acerca das desigualdades sociais.

A Pedagogia Libertadora é caracterizada pelo método de ensino dialógico, composto por cinco passos: 1) Pesquisa; 2) temas geradores; 3) problematização (diálogo); 4) conscientização e 5) ação social. É a partir das rodas de conversa que devem emergir a participação coletiva, a explanação de inquietações e problemas vivenciados pela comunidade, com a finalidade de desenvolver reflexões e construir possibilidades de lutas e resolução dos problemas.

Durante o regime militar (1964-1985), instaurou-se uma negação aos textos sociointeracionistas da Escola Nova e da Pedagogia Libertadora. A educação adotou um escolanovismo de base estritamente psicológica, com foco nas teorias de Piaget, Bruner e outros

que não contavam com as implicações negativas de um ambiente pobre em estímulos para o desenvolvimento humano. (Id., p. 127) Esse período foi marcado pela ênfase na Pedagogia Tecnicista, na qual os professores eram meros transmissores de conteúdos e os alunos apenas memorizavam para serem avaliados. Em outras palavras, as escolas se constituíram como reprodutoras de projetos que eram elaborados autoritariamente.

A educação voltou-se para versões psicologizantes Após a Ditadura Militar o Brasil vivia um período de redemocratização e começou-se a criticar a centralização e planificação que eram características do governo militar. Com isso, veio a elaboração da Constituição de 1988 e com ela uma grande luta pela “gestão democrática do ensino público” ao mesmo tempo em que a escola começava a abarcar mais alunos e com isso mais diversidade. Através das diversas lutas que se seguiram ao longo dos anos, o PPP só foi determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394/96.

A materialidade do PPP está atrelada aos princípios de formação dos indivíduos constantes no Art. 2º da LDB, que de forma sintética, prevê o respeito aos direitos democráticos de liberdade, de solidariedade humana, o desenvolvimento global, a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Com base nestas premissas, o PPP representa um documento de cunho democrático em prol dos interesses coletivos.

## 2.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

No Brasil, as propostas para a construção de uma base legal que orientasse a organização do PPP surgiram nos anos de 1980. Um marco legal que embasou esse momento foi a Constituição Federal de 1988, que, em seu capítulo III, seção I, artigo 206 e inciso VI, cita a “a gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988). Desse princípio surge da necessidade de participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola. Oito anos após a promulgação da Constituição Federal, foi estabelecida a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996.

Tendo em vista que cada estabelecimento de ensino acolhe peculiaridades regionais próprias de sua comunidade, a LDB prevê no art. 12, inciso I, que cada estabelecimento deve “I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDB, 1996, não paginado), ou seja, o estudo das condições estruturais e humanas e o planejamento do PPP compõem o esteio sobre o qual serão elaboradas ações pedagógicas que visem a resolução de problemas. A seguir, os artigos

13, 14 e 15 explicitam a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na elaboração do projeto.

Nesse sentido, o Art. 13, em todos os seus incisos aponta o papel dos educadores na gestão escolar:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;  
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB, 1996, não paginado)

Nesse mesmo viés, o referido documento, em seu artigo Art 14 cita que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (LDB, 1996, não paginado. Desta maneira, os diferentes olhares acerca das circunstâncias sociais e educacionais facilitarão a obtenção da qualidade da educação.

Do mesmo modo, o Art. 15 cita que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

### **3 PROJETO NORTEADOR DAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM OU DOCUMENTO ENGAVETADO?**

Diante do que foi apresentado e dos questionamentos sobre o real papel do Projeto Político Pedagógico em instituições de ensino, levamos tal dúvida a campo para, ao trocarmos ideias e informações com outros profissionais da educação, tentarmos refletir sobre as indagações apresentadas.

Dessa forma, visitamos quatro escolas da cidade de João Pessoa – PB. É importante destacarmos que as experiências vividas, mesmo nas escolas que se recusaram a responder aos nossos questionamentos, foram valiosas para nossa pesquisa. Tínhamos como propósito realizar as seguintes perguntas: 1) O processo de construção do PPP é coletivo?; 2) Quem participa da construção do PPP?; 3) Sua escola possui autonomia para modificar o PPP?; 4) Qual a

importância ou para que serve o PPP?”.

### 3.1 ESCOLA Nº 1

Vamos chamar a primeira escola de “Escola nº 1”. Essa é uma instituição Estadual, situada no Bairro do Castelo Branco. De início fomos recebidos pela gestora, que ao saber o teor das perguntas recusou-se ao respondê-las. No breve diálogo estabelecido nos foi questionado: “você são da Universidade?” e, depois nos foi dito que “a escola estava um caos e que todas as escolas do estado estavam nessa situação” (*sic*).

Apesar de não termos conseguido realizar a entrevista pretendida, compreendemos que essa experiência foi importante porque nos discursos mencionados, bem como na postura de nossa interlocutora, notamos certo desconforto em tratar sobre o PPP da escola.

Essa experiência reforça a importância de sempre questionarmos qual é a escola que queremos; em qual contexto social a escola está inserida; quem são os sujeitos que fazem essa escola; quais são os anseios a cercam. Pensando nessas questões e levando em consideração a experiência relatada, imagina-se que, para essa instituição, o PPP é um projeto que não está aberto à comunidade e que possivelmente existam problemas em torno desse documento dentro dessa escola.

### 3.2 ESCOLA Nº 2

A experiência na “Escola nº 2” foi parecida com a vivida na “Escola nº 1”. No entanto, quando mencionamos o tema da entrevista não fomos recebidos pela gestora. Do mesmo modo, os fatos vivenciados nos mostram que existe, em algumas escolas, a relutância em tratar o sobre PPP com pessoas que não integram o corpo escolar.

Essa postura nos causa preocupação, porque fere o princípio da democracia, que pauta a gestão escolar e norteia a construção de um Projeto Político Pedagógico capaz de pensar na comunidade e que abarque as suas demandas.

Também é importante mencionar que muitas dessas instituições não têm autonomia para seguirem com os seus projetos. Há medo nos gestores em falarem abertamente daquilo que deveria estar à vista da comunidade, há medo em lidar com instâncias superiores e há relutância em admitir a realidade que povoa a realidade escolar.

### 3.3 ESCOLA Nº 3



A escola nº 3, aqui referida pelo seu nome, Escola Estadual Almirante Tamandaré, nos foi uma grata surpresa. Fomos recebidos pela secretária da escola, que autorizou o registro em áudio de nossa entrevista. Seguem as perguntas e as repostas:

- 1) O processo de construção do PPP é coletivo?  
- Sim
- 2) Quem participa da construção do PPP?  
- Os professores, a parte pedagógica da escola, nós da secretaria e a diretora. Os pais e os alunos.
- 3) Sua escola possui autonomia para modificar o PPP  
- Sim, nós que fazemos esta parte, ainda estamos atualizando o PPP.
- 4) Qual a importância ou para que serve o PPP?  
- Alcançar metas, cumprir alguma coisa que se tem que realizar.

Segundo nossa entrevistada, a maioria dos funcionários e pais dos alunos participa do PPP, mas, no momento da entrevista, a equipe da escola estava finalizando o documento do ano anterior. Por essa razão, a escola não obteve verbas suficientes para pagar gratificações aos professores e busca o auxílio de profissionais da área pedagógica para a elaboração do documento.

#### 3.4 ESCOLA Nº 4

A segunda entrevista foi realizada na escola Municipal Lions Tambaú, no bairro dos Bancários. Conversamos com a diretora da escola e com a professora de Educação Física. As duas concederam entrevista, mas não permitiram gravação de áudio. Segue a entrevista com a gestora da escola:

- 1) O processo de construção do PPP é coletivo?  
- Sim. Todos da escola se envolvem no processo.
- 2) Quem participa da construção do PPP?  
- Professores, funcionários, e pais. Geralmente os pais acham o processo chato e não dão muita importância ao projeto.
- 3) Sua escola possui autonomia para modificar o PPP  
- Sim, nós estamos sempre dialogando sobre as medidas que estão no PPP. Procuramos ver o que deu certo para manter e o que não deu certo para mudar e tentar modificar a execução para que dê certo em outro momento.
- 4) Qual a importância ou para que serve o PPP?  
- O PPP é o que dá um norte para escola. Através dele nós podemos avaliar o que vai bem na escola e o que não vai. Ele nos aponta que caminhos seguir, o que manter e o que melhorar.

A seguir, temos os dados da entrevista com a professora de Educação Física:

- 1) O processo de construção do PPP é coletivo?

- Sim, com certeza.
- 2) Quem participa da construção do PPP?
  - Pais, professores e funcionários da escola.
- 3) Sua escola possui autonomia para modificar o PPP?
  - Sim. Posso dar um exemplo: ano passado os alunos estavam trazendo o celular para a escola, tirando fotos indevidas e publicando essas fotos nas redes sociais, então, a escola decidiu, juntamente aos pais, proibir o uso de celulares. Os alunos só estão autorizados a usar o celular quando o professor estabelecer alguma atividade que vá precisar do uso de celulares. Os pais estão avisados que, se quiserem falar com os filhos, devem ligar para a escola. Outro ponto é que estamos sempre debatendo o PPP, vendo o que não deu certo e tentando criar novos projetos.
- 4) Qual a importância ou para que serve o PPP?
  - O PPP é a alma da escola. Ele que vai definir o que a escola precisa.

As respostas dadas parecem carregar a compreensão do que é o PPP para a escola e de como ele se mistura à comunidade. Ao notarmos o contexto em que essa instituição está inserida, conseguimos vislumbrar alguns dos motivos que apontam para respostas satisfatórias e promissoras.

A escola Municipal Lions Tambaú recebe recursos da prefeitura, mas o terreno é cedido pelo Clube Lions Tambaú, que é um clube de serviço, ou podemos dizer, uma organização filantrópica. A escola surgiu em 1974, como um espaço destinado a prestar serviços para as pessoas das comunidades de Água Fria, Vale do Timbó e Eucaliptos. Em 1979 foi conveniada com a Secretaria de Educação do Município, tornando-se uma escola de ensino Fundamental. Além dos recursos da prefeitura, a escola é ajudada por uma organização filantrópica.

Ainda, sobre o Projeto Político Pedagógico da Instituição, nos foi dito que toda a comunidade participa da elaboração do projeto, e que alguns os pais de alunos “não sabem para que serve o PPP e até acham chato participar dos planejamentos” (*sic*).

Alguns dos projetos mencionados pela gestora da escola constam no Plano Municipal de João Pessoa, como por exemplo, o Projeto Apoio Pedagógico na Rede Municipal de Ensino, intitulado “Projeto Apoio Pedagógico às Atividades de Leitura, Matemática e Escrita desenvolvidas por alunos do Ensino Fundamental”.

A escola tem o projeto “Asas à leitura”, em que os alunos produzem textos, e a junção desses textos vira um livro apresentado em um evento organizado pela escola com a participação da comunidade. Outro projeto que consta no Plano Municipal é: “investir e/ou incrementar o uso de novas tecnologias no ensino por meio da construção de espaços multimídia e salas de informática adequando-as ao Projeto Político Pedagógico da escola” (p. 23). Além das aulas de computação os alunos têm aula de robótica. Segundo consta no Plano Municipal:

De acordo com o projeto educativo da escola, são escolhidas seis atividades, a cada ano, nos macrocampos de: acompanhamento pedagógico (atividade obrigatória); educação ambiental; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital;

promoção à saúde; comunicação e uso de mídias; investigação das ciências da natureza e educação econômica. [...] De acordo com as atividades escolhidas, as escolas beneficiárias também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, hip-hop e rádio escolar, dentre outros. A Prefeitura Municipal de João Pessoa oferece contrapartida na contratação de Professores Comunitários, que serão responsáveis por coordenar a oferta, o planejamento e a execução das atividades, organizar os recursos e espaços. Além da contratação do Professor Comunitário, há a contrapartida no fornecimento de refeições (lanches e almoço), obedecendo a um balanceado cardápio elaborado pelo Setor de Alimentação Escolar. (JOÃO PESSOA, 2009, pp. 33 - 34).

A escola Lions Tambaú tem banda de fanfarra, promove projetos que incentivam a alimentação saudável dos alunos e tem a semana de conscientização do trânsito. Assim que chegamos à escola alguns alunos voltavam de uma aula-passeio realizada em conjunto com a Polícia Rodoviária Federal.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A jornada que compõe a construção do Projeto Político Pedagógico é composta por muitas lutas coletivas. Essas lutas, que atravessaram a história do nosso país para conquistar a possibilidade de uma escola democrática e igualitária, hoje estão refletidas em nossa legislação educacional. No entanto, essas conquistas, por vezes, precisam atravessar os papéis para abarcar a realidade das instituições brasileiras.

A prática às vezes nos assusta, mas é ela que constrói as múltiplas realidades escolares. As dificuldades podem ser também possibilidades de se vivenciar uma educação que promova a cidadania. Queremos e merecemos uma escola e integrada aos princípios que regem o PPP, no entanto, para tê-la, temos de continuar atentos e vigilantes, cientes dos nossos direitos e dos deveres que cercam a escola.

Visitamos diferentes instituições de ensino e vimos as diferentes posturas dos gestores. Essa experiência foi importante porque nos mostrou na prática aquilo que tanto debatemos nos espaços acadêmicos: “Será que os gestores dão a devida atenção ao PPP?”. Encontramos aquilo que imaginamos: a realidade.

Por fim, desejamos que este trabalho tenha contribuído para as reflexões que cercam os fazeres pedagógicos na escola. Desejamos também, que o PPP saia das gavetas dos gestores e seja aquilo que a nossa educação espera: um real norteador para as práticas que fundamentam o que há de mais importante em nossa educação, qualidade, igualdade e democracia.

#### **REFERÊNCIAS**

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. SOUSA, Iara

Nogueira de. Políticas curriculares e projetos político-pedagógicos: um olhar a partir do sistema público de ensino paraibano. In: **Espaço do currículo**, v.5, n.1, pp.158-175, Junho a Dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996.

CEDAC. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar / textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, p. 58, 2016.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

JOÃO PESSOA, Secretaria de Educação e Cultura. **Construindo o projeto político pedagógico: conceituação, princípios e procedimentos teóricos e metodológicos**. João Pessoa, PMJP/SEDEC/DGC, 2009.

FARIA, Ernesto. **Dicionário Latino-português**. Brasil: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

SAVIANI, Dermeval. Para além da curvatura da vara. In: **Revista Ande n° 3**. São Paulo, 1982

VEIGA, Ilma Passos da. Escola, currículo e ensino. Ira: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) **Escola fundamental: Currículo e ensino**. Campinas, Papirus, 1991

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

**8 questões essenciais sobre projeto político-pedagógico**. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/799/8-questoes-essenciais-sobre-projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 9/04/2017

**História do Lions Clube João Pessoa**. Disponível em: <<http://lionsclub.webnode.com.br/sobre-nos/>>. Acesso em: 20/04/2017.

## **OS BENEFÍCIOS DA ADAPTAÇÃO AQUÁTICA PARA BEBÊS DE 0 A 24 MESES**

Paula Cristina Medeiros de Moraes Silva<sup>71</sup>; Maria Zilda Medeiros da Silva<sup>72</sup>; Rosilene Felix Mamedes<sup>73</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A prática da natação para bebês e crianças é tão antiga quanto as atividades de correr, saltar, pular e brincar, hoje em dia essa prática se torna cada vez mais frequente em academias, clubes e também aulas personalizadas em domicílio. Com isso, vem ocasionando muitas pesquisas a cerca do assunto sobre as metodologias que são utilizadas em todo o mundo. Caio et al (2015) fala que essas práticas podem ser chamadas de natação para bebês, estimulação aquática, natação para lactantes, ambientação aquática, adaptação ao meio líquido, entre outras.

Veloso e Santos (2008) fala que a natação para bebês enquanto atividade organizada e desenvolvida em piscinas, é hoje uma realidade presente em todos os continentes, assumindo contudo formas diferentes de se apresentar, nomeadamente no que diz respeito a pedagogia subjacente.

Caio, et al (2015) afirmam que os três primeiros meses de vida tem especial e duradouro significado nas relações mãe e filho e obviamente, no psiquismo infantil. O progresso do tônus muscular, principalmente da região cervical, possibilita melhor sustentação da cabeça[...] A não adaptação ainda a posição ereta, leva o bebê a aceitar de forma mais natural as posições horizontais, dorsais e ventrais dentro da água.

O bebê, através de exercícios no meio líquido, sendo respeitado seu desenvolvimento maturacional, neuromotor, fortalecerá a musculatura, colaborará com a lateralidade, equilíbrio, orientação espacial e coordenação motora ampla. Respeitando sua habilidade motora, o bebê libera sua capacidade de movimentar-se e de criar, explorando seu corpo e o espaço à sua volta (FONSECA, 1995).

Segundo Ramaldes (1997) a natação é um esporte privilegiado e seus praticantes podem e devem começar nos primeiros anos de vida. Devido às propriedades terapêuticas da água, que entre outras vantagens, proporciona a redução da força da gravidade sobre o corpo

---

<sup>71</sup> Especialista em Psicomotricidade Clínica e Relacional, Universidade Candido Mendes; Especialista em Natação e Atividades Aquáticas, Universidade de Araraquara; Especialista em Educação Física Escolar, CINTEP/PB, CCITP\_PPROV, Brasil.

<sup>72</sup> Especialista em LIBRAS, Faculdade Maurício de Nassau; Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Especialista em Psicopedagogia Institucional, Centro Integração de Trabalho e Pesquisa; Especialista em Educação inclusiva, Faculdade Nossa Senhora de Lourdes.

<sup>73</sup> Mestra em Linguística- Doutoranda em Letras PPGL

humano a cerca de 10%, permitindo movimentos que seriam impossíveis de serem realizados em terra. Este contato precoce, com outros meios e pessoas possibilita ao nadador experiências que só este esporte pode proporcionar. A natação para bebês não se limita só aos benefícios psicomotores, e muito menos as técnicas formais do nado, mas também na área social.

Para Gallahue e Ozmun (2005) no período sensório-motor, que inicia do nascimento até os 24 meses, a criança adquire várias habilidades e adaptações comportamentais, e ainda não desenvolveu habilidades como raciocínio e coordenação.

A natação tem vários benefícios, seja começando desde criança ou até mesmo depois de adulto. No entanto, são poucas as práticas da adaptação aquática desde o nascimento, pois algumas literaturas e praticamente todos os pediatras recomendam o início das aulas de natação após os 6 meses, nessa fase são realizados algumas estratégias como utilização de brinquedos, músicas, histórias cantadas, imitação de sons e de animais, adaptações de estímulos para que seja realizado a adaptação ao ambiente aquático de forma prazerosa. Acreditando que o meio aquático possa criar oportunidades para a criança explorar o ambiente, a criança adquire novas habilidades e desenvolver-se nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social.

A relação socioafetiva que existe entre o bebê e a mãe enquanto o mesmo ainda está dentro do útero, como informa (FIGUEIREDO, 2011) que considera os primeiros banhos importantes para a adaptação ao meio líquido e a maneira como os pais passam a segurança e como molham o rosto da criança influenciará nos futuros trabalhos da aprendizagem da natação.

Podemos afirmar com segurança que salvo algum distúrbio, todo bebê tem um atrativo natural pela água. O sentimento de medo ou insegurança apresentados na água, não raro, são reações que o bebê adquiriu da própria mãe e/ou pai e provavelmente, ele reage desta maneira também fora da água. A criança até um ano de idade desconhece o significado do perigo (FONTANELLI e FONTANELLI, 1985; PETRIA, 1992).

Entretanto, embora amplamente indicada, são poucos estudos relacionados a bebês com menos de seis meses em que os pais são orientados por profissionais de educação física para fazer a adaptação aquática adequado. Com os objetivo geral Analisar quais os benefícios da adaptação aquática para bebês 0 a 24 meses e os objetivos específicos Descrever a importância da natação para bebês; Verificar os benefícios da adaptação aquática desde os primeiros dias de vida; Identificar os benefícios aquáticos para o desenvolvimento psicomotor da criança.

Assim esse tema é de grande relevância pelo fato de não ter nenhuma contraindicação para que os bebês, após seu nascimento seja adaptado no ambiente aquático, pois proporciona

vários benefícios para o desenvolvimento das crianças.

## **2 METODOLOGIA**

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de análise qualitativa, em que realizamos análises documentais em livros das bibliografias nacionais e internacionais que tratam da natação para bebês, além de dados publicados em bases científicas como Scielo, Bireme e PudMed e portais acadêmico-científicos. Este trabalho faz uma revisão e análise da literatura sobre os benefícios da adaptação aquática para bebês de 0 a 24 meses de idade, a fim de disponibilizar informações adequadas para pais e profissionais que tenham interesse nessa prática e para posteriores estudos sobre o desenvolvimento aquático das crianças nesta faixa etária.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os diversos autores que serão apresentados em nosso estudo mostram um consenso sobre os benefícios e a importância da natação nos bebês de 0 a 24 meses de vida, identificamos vários benefícios que fortalecem para que a criança possa ter um desenvolvimento psicomotor saudável de acordo com sua faixa etária e sua individualidade biológica. O desenvolvimento harmonioso de uma criança pequena depende da quantidade e da qualidade de estímulos proporcionados pelo meio ambiente no qual está inserida, acreditasse que as experiências aquáticas podem favorecer no progresso do desenvolvimento psicomotor.

Velasco (2013) explica que os movimentos que a criança poderá produzir em contato com a água surgirão relações sociais, estímulos visuais, sonoros, táteis e cinestésicos, por meio de cores, do ambiente, do som da água, da voz e das músicas utilizadas durante as aulas pelos pais e professores.

O bebê recebendo uma estimulação extraordinária, faz com que o cérebro cresça e aumente a capacidade de informações armazenada. Nadar estimula as áreas sensoriais do cérebro, a parte de trás do cérebro está dedicada a informação sensorial que entra em nosso entorno, a qual inclui os cinco sentidos.

Todo bebê é único e tem sua individualidade no desenvolvimento, um exemplo de exercício com bebê na banheira: quando jogamos água no rosto do bebê, ele consegue ver a água (visão), sentia na pele a água deslizando sobre seu rosto (tato), ouvia a água cair na

banheira (audição), saborear o gosto da água quando cai na boca (paladar), trabalhar os cinco sentidos é uma das formas mais rápida e eficaz programar o cérebro, essa também é uma das razões pela qual a criança aprende tão rápido a controlar a respiração (DOMAN, 2011).

Como Velasco (2013) relata que: “Os bebês são considerados autodidatas, pois já possuem inatos vários reflexos que, com o passar do tempo, serão desenvolvidos ou adormecidos, dependendo da quantidade e da qualidade dos estímulos que lhes forem oferecidos.”

Barbara et al (2006) reforça que essa adaptação representa simultaneamente benefícios e aprendizado para os pais que participam junto com seus filhos, possibilitando o brincar e o contato intensivo entre os dois e sendo uma ótima ocasião para participar do desenvolvimento da criança.

Figueiredo (2011) fala que a natação para bebês utiliza da música como processo pedagógico, a musicalidade é de fundamental importância, pois a medida que a criança aumenta seu repertório da linguagem, ocorre novos processos cognitivos e habilidades intelectuais também aumentam. Os recém-nascidos são capazes de diferenciar a entonação e o ritmo, mesmo sem entender a palavra que está sendo dita. A água contribui significativamente para o desenvolvimento do ser humano, Murcia e Siqueira (2016) fala a respeito da importância desse estímulo aquático,

Reside no desenvolvimento de uma prática educativa que ultrapassa a mera atividade corporal individual e se estende à relação entre pais e filhos. O fim último de saber nadar garante, simultaneamente, uma estimulação de âmbito motor trazendo muitos benefícios para a maturação da criança.

A estimulação aquática estimula os recém-nascidos em seu desenvolvimento, podendo desfrutar de diversos movimentos no ambiente da água, com sua continuidade existem efeitos positivos que são divididos em três tipos de estimulação: desenvolvimento corporal ou motor, desenvolvimento psíquico ou cognitivo e desenvolvimento social. (BARBARA, et al 2006).

Pansu (2010) retrata sobre a vida fetal, a associação que o bebê faz quando entra na água temperatura morna, tornando possível o retorno inconsciente da vida no útero e um princípio de construção de imagem corporal. Os bebês que tem a possibilidade de vivências aquáticas, tem maior facilidade no seu desenvolvimento, como trabalhos de tônus muscular, equilíbrio, coordenação motora.

Figueiredo (2011) fala do controle respiratório, em que a imersão na natação conduz a lembrança do líquido amniótico e pode gerar prazer profundo ou pânico, possuindo significado simbólico, deve ser trabalhado de forma prazerosa e com cuidados para ter seus benefícios ao



longo da sua continuidade.

A natação é reconhecida como a atividade física que tem vários benefícios em seus aspectos físicos, orgânicos e psicológicos. O Aspecto Físico visa desenvolver as capacidades perceptivo motoras dentre elas a coordenação motora ampla, equilíbrio, ritmo e percepções corporais e espaciais; técnicas de relaxamento; controle respiratório e controle corporal. O

Aspecto Orgânico desenvolve os aspectos relacionados com a respiração e expansão pulmonar e as capacidades físicas dentre elas a flexibilidade, resistência aeróbica e anaeróbica, força e velocidade. E o Aspecto Psicológico desenvolve a autoconfiança, a autoestima, a criatividade e o equilíbrio emocional. (LARAQUI, 1988). São diversos benefícios que essa prática favorece, alguns resultados como: Melhora a coordenação global, oferecendo maior possibilidade de movimentos, aumenta a autoestima e sua independência, melhor comunicação entre outras pessoas, melhorar a socialização e maturação do cérebro (CARMONA, ROVIRA E VIZCARRO, 2008).

Murcia e Siqueira (2016) destaca que a prática no meio aquático proporciona à criança, novas possibilidades motrizes, ao mesmo tempo, que permite ter diferentes experiências que ajudarão no seu crescimento, por isso toda experiência deve ser paralela ao seu crescimento e estar presente de forma contínua, tendo grande influência positiva nas fases de amadurecimento biológico do ser humano.

Segundo Caio et al ( 2015) McGraw em 1939 foi o primeiro a caracterizar a sequência do desenvolvimento aquático, seus estudos identificaram que os bebês, ao nascerem, podem apresentar movimentos coordenados de pernas e braços para locomoção, desde que eles sejam colocados em decúbito ventral no meio líquido, ele denominou como reflexo do nadar. No ambiente aquático as experiências corporais não se transplantam, mas se reinventam, assim necessariamente um aprendizado novo ocorrerá.

Essa prática aquática tenta contemplar esses conceitos por meio de vivências de exploração e compreensão de uma variedade de conceitos, desde a adaptação ao meio líquido até a exploração do seu corpo e a relação deste com o meio, tornando a pessoa apta a enfrentar numerosos desafios e situações, buscando soluções para problemas, desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, buscando a socialização, desenvolver a personalidade e a capacidade de autonomia (FIGUEIREDO, 2011).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas pesquisas, concluímos que a adaptação aquática para os bebês é um processo terapêutico para a saúde e seu desenvolvimento. Através de suas aprendizagens, os bebês adquirem autonomia afetiva, motriz e estabelece uma relação da prática no ambiente aquático e lhe conduz para uma autonomia na água, assim podendo evoluir ao longo do tempo.

A natação pode contribuir muito para a educação da criança, tornando-a mais participativa e independente. Pode proporcionar situações que aumentem e melhorem suas possibilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, ajudando, desta forma no crescimento e desenvolvimento.

Essa prática trata de favorecer o ritmo, personalidade, equilíbrio, lateralidade, descobrindo e explorando o seu mais bonito brinquedo: o próprio corpo. É uma atividade muito específica, exigindo do professor um conjunto de características muito próprias, de forma a melhor se adequar, programar, realizar e avaliar a sua atividade. Por outro lado, exige um conjunto de conhecimentos relativamente aprofundados nas áreas da psicomotricidade, da psicologia infantil, da fisiologia e da própria natação para que o professor possa propor atividades adequadas.

Este estudo é de fundamental importância para os graduandos e professores de Educação Física, buscando maximizar os conhecimentos acerca dos principais benefícios da natação para crianças nessa faixa etária e seu desenvolvimento. Com isso, concluímos que as ideias dos autores que foram estudados são bem uniformes, são vários os benefícios que a atividade aquática traz para os bebês de 0 a 24 meses e todos seguem os mesmos princípios sobre a melhoria do desenvolvimento psicomotor das crianças através da prática da atividade no ambiente aquático.

## REFERÊNCIAS

AHR, Barbara; KUENZI, Iris Augsburg; MAR **Compreendendo o desenvolvimento motor**:INGER-ZIMMER, Annick. **Nadar con bebés y niños pequeños**: diversión em agua para ia ter y si hijo. 6. ed. Barcelona: Paidotribo, 2006. 119 p. Traducción: Germma Perremón.

CARMONA, Mari; ROVIRA, Cabral; VIZCARRO, Montse. **Como pés en el agua**: Juega y nada con tu bebé. 3. ed. Barcelona: Hispano Europea, S. A., 2008. 96 p. DOMAN, Douglas. **Cómo enseñar a nadar a su bebé**: la revolución pacífica. 2. ed. Madrid:

Edaf, S. L. U., 2011. 120 p. Traducción: Maria del Puerto Barruetabeña. FIGUEIREDO, P. Poli de. **Natação para bebês, infantil e iniciação**: Uma estimulação para a vida. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2011. 184 p.

FONSECA, V. **Temas de psicomotricidade**. O papel da motricidade na aquisição da linguagem. Cruz Quebrada – Lisboa. Edições F.M.H. – U.T.L., 1995. FONTANELLI, J. A. M.; FONTANELLI, M. S. **Natação para bebês: entre o prazer e a técnica**. São Paulo. Editora Ground Ltda, 1985.

GALLAHUE, D.L; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebê, Criança, Criança, adolescente e adulto**. 3ed., 2005.

LARAQUI, C. H, **Asthme of sports**. *Medicine Sport*, v.63, n.1, p.37-41, 1988; MURCIA, Juan Antonio Moreno; SIQUEIRA, Luciane de Paula Borges de. **Estimulação aquática para bebês: Atividades aquáticas para o primeiro ano de vida**.

1. ed. São Paulo: Phorte, 2016. 176 p. PANSU, Claudie. **Bebés nadadores: Adaptación al medio acuático sem niño de 0 a 6 años**.

Madrid: Tutor, S. A., 2010. 159 p. Traducción: Ana Maria Aznar. RAMALDES, A. **100 aulas Bebê a pré- escola**. Ed Sprint, 1997 SILVA, Caio Graco Simoni da; TERTULIANO, Ivan Wallan; MANSOLDO, Antônio Carlos.

**Natação para bebês**. 1. ed. São Paulo: Fontoura, 2015. 176 p. SILVA, Carlos; VELOSO, Eduarda. **Educação aquática do bebê: O programa**. Porto Salvo: Fitness é Manz, 2008. 184 p.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Boas práticas psicomotoras aquáticas**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2013. 216 p. Colaboradora: Regiane Bernini.

## **A UTILIZAÇÃO DA PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA POR GESTORES DO CONHECIMENTO**

Herbert Gomes Mendes<sup>74</sup>; Jéssica Mayara Santos Silva Souza<sup>75</sup>; Heloíza Cristina de Araújo Andrade<sup>76</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

*"Conhece-te a ti mesmo"*, aforismo que segundo Pausânias (10.24.1) encontrava-se escrito no pátio do Templo de Apolo em Delfos, cidade de Atenas. Tida como um ditado popular, sua autoria já foi atribuída a grandes pensadores da época.

Essa reflexão moral é o cerne da questão desse artigo, ela traz em si o desafio que é viajar para seu interior, lhe dando a oportunidade de confrontar suas crenças limitantes, suas abstrações e sublimações, lhe deixando como um nervo exposto diante da verdade de que há um universo inexplorado e densamente complexo dentro de você.

Mas, se você ousar entender-se, se você ousar viajar em seu interior, a PNL é a ferramenta que vai te auxiliar nessa jornada, ela é um conjunto de técnicas capazes de dar ao indivíduo que as usa, as condições necessárias para que possa seguir seu caminho com segurança e consiga voltar ciente de quem você é e como pode melhorar, como também, dotado de uma experiência capaz de desbravar o outro.

Na era da informação, o conhecimento de si e do outro ainda é a informação mais valiosa que alguém pode ter, é sobre seu conhecimento sobre o outro indivíduo que são criadas lações de amizades, confiança e toda uma conjuntura social, baseada só e unicamente na informação que se tem do outro.

A PNL é um kit de técnicas uteis, capazes de auxiliar no reconhecimento da forma de como um indivíduo age, toma as suas decisões e quais os motivos para tal. Ela é capaz de desenhar um mapa detalhado de suas aptidões e suas limitações, e principalmente, como podem utiliza-la para melhorar as relações de confiança existente.

Como a sociedade é baseada em relações de convívio, é normal que o conflito exista, afinal, é uma sociedade de indivíduos auto conflitantes e tendo que conviver com outros seres tão conflitantes quanto eles. Esses conflitos, pessoais e interpessoais, são motivos que

---

<sup>74</sup> Graduado em Análises e Desenvolvimento de Sistemas e em Redes de Computadores pela Faculdade Estácio de Sá na Paraíba, Pós Graduado em MBA Executivo em Coaching e em Gestão em Tecnologia da Informação voltada a educação pela Faculdade Única.

<sup>75</sup> Faculdade Internacional da Paraíba.

<sup>76</sup> Especialização em Psicopedagogia Institucional, Verbo Educacional.

interferem na atuação do indivíduo em sociedade, minimizando suas realizações enquanto ser social, e prejudicando as suas atuações enquanto professores, estudantes ou mesmo enquanto pais.

Por meio deste artigo, você perceberá que a PNL pode ser a ferramenta mais adequada para mediar esse conflito constante do ser consigo e com o meio que o cerca, portanto, será realizada uma revisão bibliográfica que cobrirá algumas técnicas. Tratará da capacidade do educador em se pôr na condição de gestor do conhecimento, mas com uma proposta voltada ao ato de moderar.

Diante do exposto acima, procurar-se-á saber qual a real eficiência das técnicas de PNL quando submetidas ao ambiente educacional, quando e como se pode aplica-la para impactar ao aluno e ao coletivo?

Propõe-se analisar a real eficiência das técnicas de PNL quando submetidas ao cenário acadêmico. Sendo este artigo de natureza descritiva, se relacionará os dados obtidos na pesquisa para que por meio dessa análise, possa-se ponderar na eficácia e utilidade das ferramentas. Conceituar-se-á PNL e será apresentada as técnicas usadas com a sua propensa objetividade, analisando a aplicabilidade prática dessas técnicas em cada seguimento e resultados obtidos com o uso das ferramentas nos testes propostos.

Para tanto, realizou-se um levantamento sobre as publicações acadêmicas que mencionam diretamente o termo Programação Neurolinguística, no período de 2016 - 2018, totalizando um número 317 publicações. Dentre estas publicações, foi separado para apreciação as 30 (trinta) pesquisas mais relevantes, ou seja, os mais citados e visualizados. Em seguida, foi categorizado e selecionado 03 (três) artigos que apontavam contributos às áreas de gestão educacional.

Sendo uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, isso quer dizer que se fará uso de uma metodologia de investigação que primará no caráter subjetivo da questão analisada, estudando as particularidades e experiências obtidas pelos artigos selecionados em seus respectivos cenários, para que, por meio dessa pesquisa, possa-se usufruir devidamente do que cada objeto pretende mostrar.

## **2 COMPREENDENDO O CONCEITO DE PNL**

PNL – Programação Neurolinguística, são técnicas utilizadas comumente por psicólogos, neurocientistas, sociólogos, administradores de empresas e até mesmo por preparadores técnicos esportivos, com a finalidade de obter uma melhora contínua e rápida no

âmbito desejado.

Muitas das técnicas usadas por esses profissionais são um conjunto de instruções que visam modificar seu comportamento ou ação mediante um estímulo físico ou psiconeurológico.

A PNL teve o seu surgimento na década de 70, na Universidade de Santa Cruz na Califórnia com Richar Bandler, na época um estudante de psicologia e John Grinder que era professor de linguística.

A proposta da pesquisa era descobrir quais características e comportamentos, isolados e comum a ambos, tornavam os pesquisados tão eficientes em seu campo de atuação; para o estudo, foram selecionados os seguintes terapeutas: Milton Erickson, Virginia Satir, Fritz Perls.

Fritz Perls, um psicoterapeuta inovador que fundou a escola terapêutica chamada Gestalt; Virgínia Satir, a extraordinária terapeuta familiar que conseguia solucionar relacionamentos familiares difíceis, considerados intratáveis por muitos outros terapeutas; e Milton Erickson, um hipnoterapeuta reconhecido mundialmente. (O'CONNOR e SEYMOUR, 1990, p. 20)

Os candidatos selecionados eram completamente diferentes entre si, o que tornava mais interessante a pesquisa, pois ela revelou que a eficácia de ambos, os ligava na forma de atuação em suas respectivas áreas, todos possuíam perfiz de se posicionar diante de problemas parecidos.

Bandler e Grinder perceberam que tais comportamentos poderiam ser replicados e incorporados por indivíduos para que, por meio dessa similaridade, pudessem obter os mesmos resultados. Pensando nisso, começaram a criar esquemas simples que pudessem ser praticados por todos com o propósito de tornar o indivíduo mais produtivo, capaz de se comunicar mais claramente, de assimilação de conhecimento mais rápida e prática, com uma visão mais pontual de sua forma de agir no mundo.

Argumenta-se que a PNL é um conjunto de ferramentas, capazes de construir estruturas para a melhor interação entre os indivíduos. Neste interim, é esclarecido que seu papel excede essa visão limitante, pois não somente isso, como também atribui ao seu utilizador, condições reais de uma melhora considerável em qualquer área que desejar implementar melhorias.

O mais curioso, portanto, é evidenciar que como ferramenta de interação, ela consegue cumprir seu objetivo, dando ao indivíduo condições plenas de convívio e atuação no seu papel social.

Pode-se afirmar que sua importância se dá na primícia de que a sociedade existe na coletividade e que a interação é a principal função nesse meio.

Ao longo da ação, portanto, se é perceptível as possibilidades de aplicação dessa ferramenta, não somente para a melhora na forma de como agir em sociedade, mas, como uma ferramenta capaz de expandir a consciência de pessoas disposta a utiliza-la.

### **3 A APLICABILIDADE DA PNL NO ÂMBITO DA GESTÃO EDUCACIONAL**

A palavra líder em nosso idioma tem origem na palavra inglesa leader “guia ou chefe”, que por sua vez se origina do inglês arcaico *leadan* “guiar, chefiar” que herda sua origem do germânico *laithjan* “chefiar”, ação realizada pelo capitão das embarcações vikings.

Para se falar de gestão, inicialmente devemos compreender o ato de liderar, a responsabilidade de ter a produção do outro sobre seus cuidados, seja ela uma produção física ou intelectual.

Segundo (ROBBINS, 2005), Paul Hersey e Ken Blanchard desenvolveram uma forma de liderança na contra mão de tudo que se estudou até hoje. A teoria situacional, como eles chamam, foi incorporada a mais de 400 das 500 empresas listadas na revista *Fortuns* e sua equipe já treinou mais de um milhão de executivo das mais diversas áreas. Acrescenta (ROBBINS, 2005, p. 267),

a teoria da liderança situacional percebe a relação líder-liderados de maneira análoga àquela existente entre pais e filhos. Da mesma forma que os pais devem reduzir o controle sobre os filhos quando estes se tornam mais maduros e responsáveis, o mesmo deve ser feito pelo líder.

Eles acreditam que a função do líder é enxergar o potencial do liderado e o colocar em ação, no ambiente que lhe é mais propício, dando-lhe confiança e espaço para agir conforme lhe aprouver. Durante a execução das atividades, o foco do líder estará continuamente sobre seus liderados para que, possa agir de acordo com as necessidades apresentadas por eles, os motivando e instruindo quando preciso.

Como visto anteriormente, a visão do líder repousa sobre seus liderados de forma continua, para que possa servir de guia, mas, não só nas suas atividades. Na liderança situacional, o líder se posiciona no ambiente avaliando cada postura dos seus comandados para assim fazer uso de técnicas de PNL.

Tome por base um indivíduo que não porte nenhuma limitação de natureza física e mental, considere que seja o padrão da sociedade em que vive. Esse indivíduo **P** faz uso de seus sentidos para perceber o ambiente em que está inserido, a audição, a visão, o olfato, o tato e o paladar, são suas ferramentas de captação de informação.

Um bom gestor do conhecimento, que faz uso da forma situacional de liderança, usará do *Rapport* para ficar em sintonia com o seu subordinado. A relação de confiança em qualquer ramo de atividade é o alicerce primordial de uma boa comunicação, pois o indivíduo procura por semelhança e não por diferença, logo, a similitude é a base para a criação de novos laços de confiança.

Pode-se dizer que *rapport* é a habilidade de entrar no mundo do outro, é uma forma mais profunda de empatia. Nesse contexto, fica claro que o seu papel é o de permitir que o possuidor da técnica possa se aproximar da forma como o outro percebe o meio e como esse meio o influencia.

Em todo esse processo, ocorreu a entrega de si enquanto usuário do *rapport* e isso é possível se o usuário for portador de uma flexibilidade tamanha, que lhe capacite a se deixar ser guiado pelo outro como em uma dança, onde você se permite ser lavado, para que, por meio dessa condução, você possa ser percebido como semelhante ao o outro. Como descreve Mancilha (MANCILHA, 2010).

*O rapport é um pré-requisito para uma comunicação eficaz. Então, antes de fazer qualquer coisa com uma pessoa ou um grupo, você precisa estabelecer rapport com eles. Precisa ter flexibilidade suficiente para ser capaz de entrar, de alguma maneira, na realidade do outro. Quando você faz isso, ele se sente reconhecido e estará disposto a se engajar com você. Com rapport, as pessoas tendem a ficar mais abertas e ter menos objeções e têm mais probabilidade de aceitar o que você diz.*

Trata-se de uma técnica que visa a replicação na forma de falar, suas gírias, jargões e palavras mais usadas; na tonalidade e velocidade da voz; na fisiologia, quando o usuário replica gestos e postura. A eficiência da técnica se dá quando essa adaptação se tornar algo mais natural para quem a utiliza.

Aliado a essa percepção sobre o outro que advém do uso dessa ferramenta, estudos e testes realizados por (GALVÃO, CAPUCHO e GOMES ALVARELI, 2017, p. 10, 11) mostraram a forma predominante de alguns indivíduos para a sua percepção do mundo. Ao saber qual o sistema representacional dominante, se visual, auditiva ou cenestésica, o gestor do conhecimento saberá melhor como instruir e direciona o tipo de atividade adequada a sua aptidão.

Como dito acima, o indivíduo percebe o mundo por seus sentidos, todavia, cada ser humano, cria a sua melhor maneira em perceber as coisas no mundo escolhendo um dentre esses sentidos para criar um mapa mental de referências, que possibilite entender a informação captada e armazena-la. A essa forma de percepção, é dado o nome de Sistema Representacional.

O sistema representacional é dividido em três tipos de processamentos, que são eles:



- **Cinestésico:** composto por sensações, olfato, paladar, tato e emoções.
- **Visual:** centrado no uso da visão, no entanto, envolve também a visão interna, a visualização futura ou passada de algo almejado, a imaginação.
- **Auditivo:** faz uso da audição, externa e interna, ao falar consigo mesmo, ao lembrar o som de uma voz, ao ouvir uma música internamente.

Ao fazermos o *rapport*, se faz a escolha de entrar no âmbito de vivência do outro e nesse momento, deve-se perceber a linguagem usual do indivíduo e por meio desta observação, se torna perceptível o seu sistema representacional que é revelado no uso das palavras, verbos, advérbios e adjuntos que na maioria dos casos fazem referência ao seu sistema representacional primário, ou seja, seu sistema dominante. É claro que é possível perceber o sistema sem ter que necessariamente fazer uso do *rapport*, no entanto, nenhuma pessoa que não adquira confiança permitirá aproximação suficiente para que o seu líder a possa ler com tranquilidade.

Nesse sentido, para que se possa ler o aluno, se faz necessário que o interlocutor possa dar vazão ao ser real e não ao imaginário criado para viver na coletividade, Segundo (GALVÃO, CAPUCHO e GOMES ALVARELI, 2017).

Desta forma vislumbra-se uma ideia diferenciada a respeito de gestão de pessoas, tal ideia pode ser desenhada em uma equação simples: 'Técnica+Motivação=Satisfação', ou seja, quando se conhece qual o canal representacional pelo qual o indivíduo se orienta, o gestor tem em mãos a Técnica deste indivíduo, pois conhece em outro nível as suas possíveis competências, dotado dessa técnica pode-se orientá-lo a exercer atividades onde essa técnica ou canal atuante seja correlato, resultando na motivação.

Não há pessoa que não vibre ao produzir com eficiência no campo em que se sente livre para atuar e principalmente estando em seu lugar de domínio, seus resultados serão reflexo de sua satisfação e motivação. A consequência é um liderado satisfeito por participar da equipe, focado e dedicado em dar o seu melhor enquanto continuar sendo percebido.

Existe uma ferramenta em PNL que fora explorada em uma pesquisa com aproximadamente 100 alunos estudantes de direito, a professora Dra. Ivelise Fonseca realizou essa pesquisa com a proposta de trazer tranquilidade e segurança aos alunos no realizar de sua prova.

Ela elaborou um ensaio mental com os alunos, permitindo que os mesmos fizessem uso de seus recursos internos, os preparando para a prova que ocorreria minutos depois, obtendo os seguintes resultados: 95% dos alunos terminaram a prova em menos de 35 minutos e obtiveram notas maiores, comparados aos alunos de outras salas na mesma instituição e que tiveram os mesmos professores e conteúdo. O fato ocorrido se dá porque,

O ensaio mental ativa o mesmo circuito neural que a atividade real. É por isso que os atletas olímpicos passam a baixa temporada repetindo seus gestos no cérebro - porque

isso também conta como tempo de prática. Aumentará sua capacidade de desempenho quando o momento real chegar. (DE MATTEU CORREIO e DE MATTEU, 2016)

Quem reforça a eficácia da utilização desse método é Steve Andreas e Charles Faulkner em sua obra intitulada, PNL Programação Neurolinguística: A nova Tecnologia do Sucesso (ANDRES e , 1995), quando fala que o ensaio mental movimenta micromúsculos e reforça os mesmos caminhos deste na atividade real, que mente e corpo são um só e estão aprendendo, relembrando e desenvolvendo novos hábitos tanto físico como mentalmente.

Segundo (O'CONNOR e SEYMOUR, 1990), Fornecer ao cérebro imagens fortes e positivas de sucesso programa-o para pensar nesses termos e torna o sucesso mais factível. Expectativas são profecias que se realizam.

O Ph.D professor Luiz Machado (MACHADO, 1992), fala que mobilizando as emoções por meio da visualização, ativamos o sistema límbico do cérebro que capacita e mobiliza o cérebro para autopreservação e preservação da espécie, e essa habilidade é canalizada para realização dos objetivos.

Pode-se dizer que o ensaio mental é a visualização da realização de metas futuras. Nesse contexto, fica claro que ela serve para preparar o indivíduo mentalmente lhe dando cenários de possibilidades. O mais preocupante, contudo, é constatar que seu objetivo é a introjeção de uma mentalidade vencedora, dotada de personalidade, segurança e força de realização antes não percebida, que só será possível com a sua utilização.

Não é exagero afirmar que sua importância é facilmente percebida pelos testes realizados, onde obteve clara melhora na realização das provas dos alunos e nos exemplos dado pelos atletas mais renomados em nossa atualidade.

Em todo esse processo, ocorreu a percepção das potencialidades do indivíduo e das possíveis formas de conclusão de sua meta, mediante análises de causas possíveis experimentadas cognitivamente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando se iniciou o trabalho, constatou-se que há pesquisas sobre a eficiência das técnicas de PNL, mas, pouco conteúdo com fim de verificar quais técnicas usadas e possíveis de serem praticas no meio acadêmico.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral, procurar saber qual a real eficiência das técnicas de PNL quando submetidas ao cenário acadêmico. Para atingir com exatidão a

proposta da pesquisa, foi estipulado as seguintes etapas: Compreendendo o conceito de PNL; A Aplicabilidade da PNL no âmbito da gestão educacional.

A pesquisa partiu da hipótese de que o homem não se comunica devidamente com o seu semelhante, que as técnicas de PNL seriam a solução para que o profissional da educação possa atingir com mais exatidão as necessidades dos seus pupilos.

Diante dos resultados percebe-se que a utilização das técnicas de PNL aqui avaliadas e postas em prática, atenderam devidamente, sendo uma resposta possível de ser aplicada como solução para a problemática levantada.

Sua utilização visa melhorar a qualidade da interação humana, criando condições reais para que os indivíduos percebam uns aos outros, enquanto indivíduo nessa coletividade.

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que objetivou, em linhas gerais, compreender como a literatura a respeito da Programação Neurolinguística (PNL) têm contribuído para o âmbito social.

Sendo este artigo de natureza descritiva, irá relacionar os dados obtidos na pesquisa para que por meio dessa análise, possam ponderar na eficácia e utilidade das ferramentas.

Sendo uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, isso quer dizer que se fez uso de uma metodologia de investigação que primará no caráter subjetivo da questão analisada, estudou-se as particularidades e experiências obtidas pelos artigos selecionados em seus respectivos cenários, para que, por meio dessa pesquisa, os leitores possam usufruir devidamente sobre o que cada objeto pretende mostrar.

Diante da metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado com uma pesquisa mais ampla na bibliografia, fazendo-se uso de mais artigos da mesma área, como também nas demais áreas de atuação. Visando a continuidade do estudo, é recomendado que se faça pesquisas em salas de aula desde o ensino médio, passando pelo fundamental até o superior, para assim contemplar toda educação basilar e formal. Um estudo que visasse a utilização das técnicas por professores do ensino de jovens e adultos (EJA) seria uma ótima proposta para o andamento da pesquisa.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRES, S.; , C. F. **PNL Programação Neurolinguística: A nova tecnologia do sucesso.** 10ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

DE MATTEU CORREIO, I. F.; DE MATTEU, D. C. Coaching na Educação: Uma Metodologia. **Compartilhando Docência**, São Paulo, v. 1, p. 43-54, Janeiro/Junho 2016.

GALVÃO, H. M.; CAPUCHO, H. G.; GOMES ALVARELI, L. V. PROGRAMAÇÃO NEUROLINGÜÍSTICA: UM DIFERENCIAL PARA FORMAÇÃO DE GESTORES. **XIV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT**, Resende, 26 e 27 Outubro 2017. 1-15.

MACHADO, L. **O Segredo da Inteligência**: O sistema de autopreservação e preservação da espécie e o processo de Ensino / Aprendizagem. 1ª. ed. Tijuca: Cidade do Cérebro, 1992.

MANCILHA, J. **Programação Neurolinguística Aplicada ao Ensino e à Aprendizagem**. INAP - Instituto de Neurolinguística Aplicada. Rio de Janeiro. 2010.

O'CONNER, J.; SEYMOUR, J. **Introdução à Programação Neurolinguística**: Como entender e influenciar as pessoas. Tradução de Heloisa Martins Costa. 2ª. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

ROBBINS, S.. **Comportamento Organizacional**. Tradução de Reynaldo Marcondes Carvalho. 6ª. ed. São Paulo: Pearson Editada do Brasil, 2005. 519 p.

## **AS CLASSES DE TURMA MULTISSERIADAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Vânia da Silva Araújo<sup>77</sup>; Francisca de Fátima Alves de Melo; Vanderson Douglas Tavares dos Santos; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

### **1 INTRODUÇÃO**

As classes multisseriadas estão presentes nas regiões rurais onde a escassez de professores, alunos ou recursos inviabiliza a existência de uma escola moderna típica, com os alunos distribuídos por classes conforme a idade e atendidos por um ou mais professores específicos.

O tipo de ensino proporcionado nas classes multisseriadas, tem sido, ao longo da história, considerado distante do ideal, sendo alvo de várias abordagens teóricas e práticas que tentam levantar os problemas deste sistema tanto do ponto de vista do aluno, quanto do professor, visando encontrar alternativas ou rotas de melhorias em relação a este formato.

Apesar de a heterogeneidade está presente em qualquer grupo, na escola rural ela é mais acentuada por concentrar em um mesmo espaço e ao mesmo tempo crianças de idades muito díspares, ou seja, da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental.

O professor não tem, geralmente, um ajudante de sala para auxiliá-lo nessa árdua tarefa. Esse modelo de educação ofertado por muitos governantes diverge do que determina a Resolução nº 02 do CNE/CEB em seu art. 3º: A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças. Enquanto o § 2º do referido artigo coloca que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças da educação infantil com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa realidade só vem mostrar que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais que lecionam em classes multisseriadas é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém, essa estratégia não se mostra eficiente, porque o professor, durante a aula tem que ficar correndo de um lado para o outro tentando atender a todos e,

---

<sup>77</sup> Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Rita, FAFIL/IESPA.

consequentemente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos porque as crianças da educação infantil requerem um acompanhamento mais próximo, com isso dificultando o atendimento aos que estão em fase de alfabetização e que necessitam de um trabalho diversificado para que possam efetivamente ser alfabetizadas e consequentemente desenvolver um aprendizado eficaz nos anos seguintes.

A organização da sala de aula, o modo de lecionar, a interação entre os educandos são realizadas de maneiras diferentes em uma classe multisseriada. Os educadores que vivem nessa realidade lançam mão de várias estratégias para tentar atender a todos. Dispõem a sala em grupos inter e intra série para que haja o diálogo entre os conhecimentos em diferentes níveis, elege um monitor de cada série para ajuda-lo quando estiver com uma turma específica.

O multisserialismo acarreta sérios problemas no cotidiano escolar tanto para o docente quanto para os discentes que tem sua carga horária diminuída pela metade, além de terem que dividir o espaço e também a atenção do professor que, por sua vez, tem seu trabalho dobrado por elaborarem estratégias de ensino e avaliação diferenciadas, para obedecer aos encaminhamentos pedagógicos cobrados pelas Secretarias de Educação, que muitas vezes ficam alheias à realidade do professor e sequer oferecem capacitação e suporte pedagógico a esses profissionais.

Os professores que lecionam em salas multisseriadas enfrentam dificuldades para exercerem suas atividades pedagógicas devido ao fato de serem submetidos a um acúmulo de atividades que vão além do trabalho docente, executando tarefas administrativas voltadas para a manutenção da unidade escolar, como o preparo da merenda e as atividades de limpeza. A sobrecarga acaba gerando uma alta rotatividade desses profissionais, onde aqueles que possuem menor capacitação, ou formação inadequada, permanecem nesse ambiente de ensino até o momento em que alcançam uma maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade, visando melhores condições de trabalho, inclusive no quesito salarial, que tende a ser mais baixo em escolas do campo. Todos esses fatores acabam interferindo no processo de aprendizagem e contribuindo para a evasão escolar dos alunos.

## **2 AS CLASSES MULTISSERIADAS: UMA POSSIBILIDADE DE PRÁTICA EDUCATIVA**

Para iniciar a discussão sobre a organização das classes multisseriadas é importante ressaltar as palavras de Gauthier (2001, p.59) sobre o papel do professor na gestão da classe:

O professor volta a sua atenção para a gestão do grupo, a fim de instruí-lo e educá-lo. Para a pedagogia, o professor é, antes de tudo, um ator cuja tarefa e cujas atividades estão ligadas ao seu contexto de trabalho [...] não pode ensinar um conteúdo sem pensar automaticamente na gestão do grupo [...].

Pode-se dizer, portanto, que a pedagogia (ou ensino) designa o conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar.

Nessa perspectiva, utilizando as ideias de Gauthier sobre a gestão de classes, compreendendo esta como a possibilidade de o professor gerir suas ações não somente em relação aos alunos, mas também considerando os conteúdos previstos no currículo escolar.

Para isso, faz-se necessário articular saberes em relação à organização e à apresentação dos “conteúdos” (instrução) e à gestão de classe, exercendo assim as duas funções pedagógicas primordiais da escola: educar e instruir.

Vale ressaltar, ainda, que este autor afirma ser importante que o professor saiba gerir sua prática de maneira a atender às “exigências inéditas do contexto de sala de aula”, dizendo:

Se bem que ninguém possa aprender em lugar de outro e que a aprendizagem seja sempre, em última análise, uma questão individual, não se pode negar que os objetivos da instituição escolar sejam a educação e a instrução de todos os alunos e não apenas de um deles (GAUTHIER, 2001, p.54).

Sendo assim, o professor precisa organizar-se de maneira a não centralizar a aprendizagem em si, acreditar que a troca entre os alunos também favorece a aprendizagem. Isso ocorre constantemente quando o professor aborda uma única temática para toda a classe e solicita que as produções escritas dos alunos sejam individualizadas.

Essa ação pode ser alternada também com atividades diversificadas em grupo, de maneira a considerar a necessidade de ordenação dos conteúdos, uma vez que a estrutura cognitiva humana é extremamente complexa e hierárquica, ou seja, para a aquisição e assimilação de novos conceitos é necessária a aquisição de conhecimentos anteriores que possam ser utilizados como âncoras para a assimilação de novos saberes.

Ao mesmo tempo, as crianças se acomodam em suas classes enfileiradas. Cada uma já sabe o seu lugar. Às vezes, as classes não estão enfileiradas, mas, de qualquer forma, há um modo de classificação para que os alunos possam se diferenciar, ou seja, saber quem são os da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Embora a sala seja única, paredes invisíveis se erguem para que os alunos sejam classificados, divididos. Isso é -necessário! para que se efetive o processo ensino

aprendizagem.

Para Gauthier (2001), esta maneira de organização do trabalho é caracterizada como “ordem funcional”, não no sentido abusivo do termo, mas na possibilidade de organização do espaço físico, a maneira de desenvolver as atividades, de acompanhar pedagogicamente os alunos e de selecionar os conteúdos. E, como já sinalizado anteriormente, sendo a sala de aula uma microssociedade, é importante reconhecê-la com suas especificidades para que seja mais fácil compreender que a escolha “dos conteúdos, a maneira de abordá-los, depende da própria dinâmica do grupo e do contexto de trabalho.”

O professor deve conciliar o saber e os alunos e, para isso, precisa aprender a manter o ritmo da atividade harmoniosamente, assim como captar a atenção dos alunos e desafiá-los, com atividades significativas, gerenciando duas ou mais atividades dentro de sala de aula. (GAUTHIER, 2001, p.65)

Segundo Colello (2005, p. 5) em sua pesquisa sobre as dinâmicas nas classes de alfabetização, os professores demonstram dificuldade em realizar esta prática docente por vários motivos. São eles: ainda está presente a homogeneização; acabam realizando um planejamento e uma ação didática voltada para o aluno com desenvolvimento cognitivo mediano segundo critérios do próprio professor; acreditam que o ensino em grupo pode favorecer a aquisição de conceitos errados pelos alunos, uma vez que os professores não teriam condições de acompanhar todos os grupos, considerando perda de tempo às atividades coletivas; porque, quando organizam grupos, estes também estão no formato da homogeneização; temem perder o controle do processo de cada aluno, mesmo quando reconhecem que a descentralização do ensino favorece também oportunidades de intervenção; acreditam que trabalho em cooperação pode favorecer a bagunça.

No caso da conclusão do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados, sobretudo quando assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries numa mesma turma”, e têm que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas Secretarias de Educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados, desconsiderando as indicações detalhadas anteriormente.

Para isso, o professor deve constantemente tematizar sua prática junto a outro profissional, seja ele professor ou coordenador, refletindo sobre suas atitudes e atos pedagógicos e sobre a possibilidade de reformulá-los quando necessário. A tematização da prática propõe uma nova oportunidade de formação continuada do profissional, superando o modelo



tradicional, que se utiliza de informações antes da prática, do estudo de teorias e do acúmulo de conhecimentos. A tematização da prática permite interatividade no processo de formação do educador.

É claro que as propostas aqui apresentadas devem ser avaliadas de acordo com a realidade de cada classe multisseriada. No entanto, considerando que a diversidade está presente dentro de toda sala de aula, as orientações formuladas podem ser discutidas e adaptadas a qualquer situação pedagógica, pois o significativo é reconhecer e considerar que a diversidade pode se tornar um atributo na prática educativa.

Além disso, pode-se entender que o enfrentamento dos graves problemas que afligem a multissérie para ser efetivo deve considerar os desafios mais abrangentes que envolvem a realidade socioeconômica, política, ambiental, cultural e educacional do campo, em que se destacam: a degradação das condições de vida, que resulta na intensificação da migração campo-cidade; e o fortalecimento de uma concepção urbano-cêntrica de mundo que generaliza a ideia de que o meio urbano é superior ao campo.

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural, carecendo, no entanto, de muitos estudos para que o seu aproveitamento na organização do sistema de ensino, de forma nenhuma signifique a perpetuação da experiência precária de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas.

### **3 OS MÉTODOS QUE CONTEMPLAM O ENSINO MULTISSERIADO**

São visíveis as carências geradas pelas classes multisseriadas, no entanto esta é uma realidade que não deve ser desprezada, pois ainda é constante. Nesse sentido, é muito importante que se convide a reflexão sobre como desenvolver uma educação multisseriada sem que não sejam estabelecidas grandes lacunas entre o ensino multisseriado e o seriado.

A partir dos estudos realizados são apresentados alguns pontos que já são ou podem ser desenvolvidos pelos educadores do ensino multisseriado para que se possa alcançar um melhor rendimento:

- a) Convidar os alunos a serem monitores, principalmente daqueles que tem mais dificuldades;
- b) Planejar para uma classe, sem levar em conta as séries, mas os diferentes níveis de

aprendizagem dos alunos;

- c) Propor o trabalho coletivo, pois o fator socialização é um ponto forte dentro deste ensino;
- d) Reorganizar a programação, criando um único programa por disciplina;
- e) Trabalhar ao mesmo tempo as semelhanças e diferenças nas classes e nos programas.

Sobre o desenvolvimento do aprendizado dentro da concepção de Vygotsky, Oliveira considera que:

O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções são fundamentais na promoção do ‘bom ensino’. Isto é, a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas, no caso específico da escola, é o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997, p.62).

Estes pontos podem ser trabalhados no sentido de vencer o déficit e carências existentes nas classes multisseriadas. O importante é que se estabeleça um ambiente agradável, organizado e atraente, para que os alunos em meio a uma classe multisseriada também se sintam capazes de aprender.

A organização das salas em pequenos grupos e o trabalho em pares pode transformar tal metodologia em vantagem pedagógica, isso acontece porque classes multisseriadas são heterogêneas e exigem práticas que atendam a alunos com diferentes características.

Em grupo, as crianças sempre apresentam desempenho cognitivo superior ao que mostrariam se realizassem as mesmas tarefas individualmente. E isso é verdade tanto para as mais avançadas, para as que têm algum tipo de dificuldade, para as mais velhas e para as mais novas.

No tocante as classes multisseriadas, nas quais o professor se depara com alunos dos primeiros ciclos do ensino fundamental I, as discrepâncias aumentam consideravelmente se comparadas àquelas em que os alunos são dispostos em seriação, ou seja, divididos por série.

#### **4 COMO ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A prática complexa do planejamento curricular, orientada pela opção de organização curricular a partir dos Temas Geradores, muitas vezes, pode conceber, por exemplo, um tema definido de modo amplo para a toda a escola deslocado de seu sentido mais particular das relações homem–mundo.

Este efeito ao trabalho pedagógico é resultado influente da própria dinâmica escolar, em que os agrupamentos de educandos são constituídos pela lógica de escolarização moderna,

sequenciada em séries – idades. Imprimir sentidos ao trabalho pedagógico com certos Temas Geradores, de modo logístico a toda a escola, vem apresentando questões didático–metodológicas a serem resolvidas, quando os próprios temas tendem a ser isolados das realidades dos seres humanos. Freire diz que essa relação deve ser entendida nas relações particulares de como os seres humanos estão no mundo, em seus níveis de compreensão, suas visões, seus valores, para que no ensino ocorra a análise e reflexão da prática social a ser mais bem compreendida e transformada, “(...) toda investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se torna momento de um mesmo processo, dificilmente constituído quando fazemos levantamentos metodológicos simplificadores” (FREIRE, 1987, p. 102).

A questão mais importante a ser debatida refere-se a como estes temas são selecionados e hierarquizados para serem trabalhados, como uma preocupação permanente dos professores que colocam a referência a um conhecimento a ser seguido uniformemente em cada momento da formação escolar. De modo controverso, as seleções de conhecimentos escolares, partindo dos conteúdos já tradicionalmente colocados como fundamentais para a aprendizagem das crianças, não recebem, muitas vezes, a devida atenção sobre sua concepção que se tornou um amplo quadro de referências para os professores, como os conteúdos das disciplinas no currículo.

A organização disciplinar pode estar sendo debatida e tratada de outro modo, mas possivelmente, a origem dos conhecimentos nas áreas ou disciplinas está deixando de ser questionada em suas mais particulares representações sobre o conhecido.

Hoje se projeta uma educação do campo que respeite a cultura camponesa bem como os conhecimentos empíricos que possuem sua forma de produção, de vida, costumes levando essas características para a escola como conhecimento a ser partilhado e discutido entre educadores, educandos e comunidade, em detrimento de uma educação rural que visa à aprovação ou reprovação dos alunos seguindo o modelo das escolas urbanas.

Segundo Freire, o período de transformação em uma sociedade exige que a educação também se transforme para colaborar nessa nova realidade, pois “[...] se ao lado destas transformações se desenvolve uma educação capaz de ajudar a compreensão crítica da mudança operada – que atingiu igualmente a maneira de trabalhar – esta educação ajudará também a instauração de um novo pensamento-linguagem.” (FREIRE, 1981, p. 20).

A transformação que Freire se refere à democratização do espaço escolar, ou seja, maior acesso da comunidade à escola, participação dos educandos trazendo para dentro da escola, para

colaborar nas decisões o público a quem a escola atende, de modo que esta seja mais democrática com a participação de todos os interessados. A transformação aborda a pedagogia escolar a qual visa à valorização dos conhecimentos advindos de experiências do cotidiano do educando. A transformação diz que o currículo escolar deve ser de acordo e/ou em consideração com a realidade de onde a escola está inserida.

Nesta experiência específica, podemos inferir que os sujeitos envolvidos no processo compreendem que a escola que desejam implica uma opção política, e, tomada essa posição, constroem coletivamente esta escola no diálogo com educadores que irão subsidiar teórica e metodologicamente essa opção. A construção de uma -escola diferencial passa necessariamente pela construção coletiva, na qual a dialogicidade é a base que permitirá que ela seja edificada.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A história da educação na área rural do nosso país revela as grandes dificuldades encontradas pelas populações do campo na busca pelo reconhecimento enquanto povo que tem direitos e deveres, bem como a necessidade de uma educação de qualidade no local onde moram. Nesse sentido, o modelo de escola urbana ignora as características dos alunos do campo, de forma a não atender as necessidades reais, se fazendo uma educação que Freire (1987) chama de bancária, pois o professor disserta “[...] sobre algo completamente alheio a experiência existencial dos educandos [...]”, conteúdos que são desconectados totalmente da realidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação.

Muitas foram as lutas, mas hoje aos poucos está sendo difundido o conceito de educação do campo, distanciando do conceito de educação no campo ou rural. Essa diferenciação é de suma importância para a compreensão do campo como espaço de vida, cultura, educação, trabalho e não como lugar atrasado, sendo sua população inferior em relação à população urbana.

A educação do campo vem aos poucos ganhando espaço nas escolas do campo, embora necessite de mais pessoas que se comprometam com a luta por escolas de qualidade que relacionem conteúdo curricular com conhecimentos relativos à história e ao cotidiano dos educandos.

Os desafios, entretanto, ainda são imensos. Entre eles pode se pensar em como fazer para que a educação do campo consiga ir além de buscar o contexto de vida dos educandos

construindo aprendizados mais significativos e aproximando teoria e prática, além de tornar o ambiente social em um ambiente educativo, a partir da construção de um território educativo onde a educação do campo pode influenciar mudanças nas escalas locais, regionais e globais ao se relacionar com outras ações e pensamentos no âmbito das racionalidades e movimentos contra hegemônicos que envolvem outros sujeitos do campo e das cidades.

Estes desafios colocam ainda a necessidade de pensar ações compartilhadas, de promover mais diálogo entre conhecimentos populares e científicos, do campo ou não, de construir políticas públicas que fortaleçam a especificidade da educação do campo em conexão com outros movimentos, outros territórios educativos.

A grande questão é se de fato ocorreu um processo de estruturação de escolas rurais no Brasil ou apenas foram implantadas escolas situadas no meio rural. Pode se considerar que essa problemática precisa de análises mais detalhadas por um maior número de estudiosos do tema. Parece que as divergências entre os governos federal, estadual e municipal foram significativas, mas que estes últimos tiveram que aceitar as políticas públicas implementadas pelo governo federal, uma vez que a partir dos anos de 1950 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, passou a ser o principal fomentador, aplicando recursos financeiros, para a construção de novas escolas rurais em todo o Brasil.

Contudo, não se pode desconsiderar que a implementação de escolas rurais tornou a organização escolar mais complexa e possibilitou aos grupos das regiões rurais a terem um maior acesso à escolarização pública. No entanto, apesar da sua popularização, esse tipo de escola não logrou sucesso no sentido de vencer o analfabetismo como também não foi suficiente para evitar fluxos migratórios do campo para os centros urbanos.

O modelo multisseriado que caracteriza a grande maioria das escolas do campo oportuniza as populações do campo o acesso à escolarização no lugar onde vivem em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência de sujeitos no campo e para afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica efetivada nessas escolas.

Essas escolas com turmas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, a reunir grupos com diferenças de série, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo da multisserie, articulada a particularidades identitárias relacionadas a diversos fatores, são elementos imprescindíveis na composição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para os povos do campo.

Essa prerrogativa referencia a intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, o que significa que se tem por pretensão elaborar políticas e práticas educativas incluídas para as escolas do campo é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos e suas particularidades nos diversos espaços sociais em que estão inseridos.

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, das universidades e centros de pesquisa e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes dessas escolas que em geral se encontram abandonadas. Sinalizando assim, a importância da concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores.

A partir dos estudos realizados são apresentados alguns pontos que já são ou podem ser desenvolvidos pelos educadores do ensino multisseriado para que se possa alcançar um melhor rendimento, como convidar os alunos a serem monitores daquele que tem mais dificuldades, planejar de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, propor o trabalho coletivo, trabalhar ao mesmo tempo as semelhanças e diferenças nas classes e nos programas, entre outros.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 189º da Independência e 122º da República, 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. **Censo Escolar 2016**: Notas Estatísticas. 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/divulgacao\\_censo2016..](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/divulgacao_censo2016..)>. Acesso em: 13/10/17.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 4024/61. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1961. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/mp\\_leis/leis-texto.asp](http://www.in.gov.br/mp_leis/leis-texto.asp)>. Acesso em 14/10/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **PRONACAMPO**. Brasília, MEC, 2014e. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em 13/10/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa - **Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. — Brasília: SECAD/MEC, 2009. 80 p.

\_\_\_\_\_. Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores: Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. Brasília: MEC/SEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº1**, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.32.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=129992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=129992:diretrizes-para-a-educacao-basica)> Acesso em: 12/10/2017.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**. In: DAMASCENO, Maria n. & THERRIEN, Jacques (org.). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147- 158.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

COLELLO. S.M.G. **Repensando as dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização**. São Paulo: CEMOROC/FEUSP, 2005, p. 05-20)

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Desafios e Proposta de Ação. Luziânia, 1998.

ENERA. Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. Brasília/DF, 28 a 31 de julho de 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, M. C. (Org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: 2006. p.

27-39.

FERRARI, Alceu. **O problema do analfabetismo no Brasil**: dez itens. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo: ANDE/Cortez, n. 17.

FREIRE, Paulo. **Ideologia e educação**: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GAUTHIER, C. **Triângulo didático-pedagógico**: o triângulo que pode ser visto como quadrado. Revista Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, jan-jul., 2001.

IBOPE. **Projeto Escolas Rurais**. Disponível em: <[www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Documents/10\\_05\\_28\\_escolas\\_rurais.pdf](http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Documents/10_05_28_escolas_rurais.pdf)> Acesso em 16/10/2017.

MANDELLI, M. (12 de Abril de 2012). **Escolas da zona rural sofrem com infraestrutura precária**. Disponível em Todos Pela Educação: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/22214/escolas-da-zona-rural-sofrem-com-infraestrutura-precaria>> Acesso em 14/10/2017.

MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antonio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C. (Org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PORTES, Écio; CAMPOS, Alexandra R.; SANTOS, Valéria de O. **As práticas de escolarização de famílias rurais com filhos em idade escolar**. Minas Gerais: Cedecom/UFMG, 2008.

QUEIROZ, João Batista de. **O processo de implantação da escola família agrícola (EFA) em Goiás**, Goiânia: UFG/Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997.

SILVA, M. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. SOUZA, M. S.; MARCOCCIA, P. C. de P. Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. Salvador, v. 20, p. 191-204, jul./dez. 2011.

SOUZA, REIS. **A Modernização Seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: UNB, 2009.



## **O PAPEL DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR**

Adriana Cláudia Polari Souto<sup>78</sup>; Helayne Cristina Carvalho do Nascimento<sup>79</sup>; Márcio Balbino Cavalcante<sup>80</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

O Brasil obteve avanços importantes no processo de educação inclusiva e, a partir disso, houve a elaboração de políticas e leis, e a criação de programas e serviços focados para o melhor atendimento das pessoas com deficiências. Visando criar novas condições de adaptações aos indivíduos em sistemas sociais comuns, dando-lhe a mesma oportunidade dentro da sociedade que são excluídos. O Congresso Nacional instituiu no dia 6 de julho de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Baseado na Lei supracitada, a pessoa com deficiência tem o direito de ser incluído nos sistemas de ensino em qualquer nível sendo, portanto, necessário que este direito seja assegurado nas escolas. Mendes (2010) destaca que a escolarização das pessoas com deficiência só ocorre quando há mudanças efetivas dentro do sistema educacional e não apenas quando estas são incluídas dentro da escola. Não basta neste sentido cumprir apenas a lei, mas torná-la eficaz garantindo o direito a estas crianças e adolescentes.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as crianças e jovens que possuem necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem precisam ter nas escolas uma proposta de ensino que garanta uma educação inclusiva exitosa inclusive as que possuem deficiências graves. Acompanhando o processo de mudanças na educação brasileira, as

---

<sup>78</sup> Universidade Federal da Paraíba

<sup>79</sup> Especialista em Educação Especial, Universidade Federal do Ceará; Especialista em Psicopedagogia, Faculdade Atlântico.

<sup>80</sup> Mestre em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001, p.4).

Diante do exposto no artigo 2º as escolas precisam adequar o currículo para que os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade que favoreça sua aprendizagem. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (BRASIL 2007, p. 1).

Na perspectiva da inclusão, a Educação Especial mudou, refazendo caminhos que foram abertos tempos atrás, quando se propunha substituir a escola comum para os alunos que não correspondiam às exigências do ensino regular.

A mudança de paradigma implica uma articulação de propósito entre a escola comum e a Educação Especial, ao contrário do que acontece quando a instituição de ensino passa a dividir os alunos em típicos e atípicos estabelecendo uma cisão entre esses grupos, que se isolam em ambientes educacionais excludentes.

A Educação Especial abrange a concepção inclusiva aproximando os alunos e levando-os a estarem juntos em uma mesma sala. Neste sentido, vale ressaltar que não basta colocar os alunos com deficiência na sala regular é preciso estabelecer metas que garantam uma educação inclusiva de qualidade.

Sendo assim, as escolas normais ou regulares devem mudar os seus conceitos e desenvolverem novas habilidades para incluírem os alunos com deficiência ao sistema de ensino de qualidade. A articulação entre Educação especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competência resguardado pelos limites de atuação que as especifiquem.

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (BLANCO, 2003, p. 16).

Diante do exposto por Blanco (2003) para oferecer melhores condições possíveis de inserção no processo educativo formal, o AEE é ofertado preferencialmente na mesma escola comum em que o aluno estuda. Uma aproximação de ensino regular com a Educação Especial vai se constituindo à medida que as necessidades de alguns discentes provocam o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses.

Neste sentido, pode-se destacar que o AEE promove recursos pedagógicos acessíveis que ampliam as habilidades, promovendo a autonomia e a participação do educando com deficiência. Miranda (2015, p.83) aponta que:

[...] o professor de AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos no ensino regular, de forma a incentivá-los a atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social; para tanto, é imprescindível uma articulação com o professor da sala de aula comum.

Conforme o autor acima, o professor do AEE deve oferecer subsídios complementar e suplementar para a formação do aluno por meio de conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras atitudinais existentes as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

As funções do professor do AEE dentro da instituição de ensino são abertas à articulação com atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores, tendo em vista os benefícios dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino. A Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, indica que: “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (MEC, 2009 p.3).

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicado para essa formação, o professor precisa se atualizar e ampliar seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender seus alunos.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir o Papel do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas Atribuições Pedagógicas na Inclusão

Escolar sob a perspectiva da Educação Inclusiva. A inclusão no âmbito escolar precisa ser discutida continuamente e as experiências exitosas neste sentido, precisam ser apresentadas a fim de sensibilizar as famílias e os educadores sobre a necessidade da inclusão de qualidade.

Dessa forma, é de relevância o tema escolhido e este resulta de uma ação inclusiva desenvolvida no ano letivo de 2018, na Escola Municipal de Ensino Fundamenta I e II Padre Bartolomeu de Gusmão localizada no Município de João Pessoa, em parceria com a equipe multidisciplinar da referida instituição de ensino e família dos discentes. O trabalho realizado teve o objetivo eliminar as barreiras atitudinais existentes no contexto escolar como o respeito às diferenças.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 EDUCAÇÃO**

A educação é o instrumento responsável pelo progresso de um país e neste sentido é necessário que esta seja efetivada de forma responsável, consciente e eficaz por meio da criação de um ambiente favorável para que as crianças e jovens possam desenvolver e aprender com qualidade. Neste contexto, se faz necessário que o ambiente escolar seja um lugar onde os alunos possam se sentir seguros, com a presença de estímulos positivos, trocas interpessoais positivas, ambiente físico adequado e menos preconceito, negligência e omissão.

Tendo em vista o fato de que a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e da entrada em vigor da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), foi possível observar um novo impulso à Legislação Educacional Nacional.

A educação em todas as suas dimensões é um desafio. Conforme o educador Paulo Freire (1996), não podemos falar de Educação sem falar de amor. O amor transforma e quebra paradigma e barreiras atitudinais. Portanto, um dos desafios atualmente no setor educacional é a mudança de paradigma na sociedade, uma alteração da concepção de ensino e do papel da escola enquanto instituição social. Buscando-se uma escola democrática, pluralista e que venha valorizar a diversidade frente às problemáticas sociais pelo educador e educando.

### **2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Educação Inclusiva contempla em sua proposta a mudança de perspectiva por meio da inserção de práticas educativas que respondam à diversidade dos alunos. Esta abordagem humanística e democrática entende o sujeito de forma integral respeitando suas singularidades e, buscando garantir o seu crescimento, satisfação pessoal e inserção social

Mantoan (2015) destaca que é preciso reduzir as barreiras do preconceito, garantir o direito a educação de qualidade para todos respeitando as diversidades e dificuldades de cada aluno. É preciso compreender que o papel da educação inclusiva é justamente o de incluir e não apenas o de inserir os alunos nas classes regulares. É preciso que se ampliem as discussões sobre o verdadeiro significado de inclusão. “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”. (MANTOAN, 2015.p.21).

Blanco (2003) destaca que a educação inclusiva não é uma ação apenas da Educação Especial, mas da escola como um todo. O grande desafio é transformar a escola comum seu conjunto para que esta contribua de forma significativa e ofereça neste sentido uma educação de qualidade para todos.

### **2.2.1 Educação especial no Brasil**

De acordo com Costa (2005) o Brasil criou em 1854 o primeiro instituto de atendimento para pessoas cegas e posteriormente em 1857 para surdas. Ambos foram criados por meio de um decreto imperial na cidade do Rio de Janeiro e tinham como base os modelos europeus com oferta de abrigo e proteção por meio do sistema de internato.

Conforme a autora supracitada a educação Especial no Brasil foi se ampliando lentamente e foram criados mais institutos particulares. Os serviços públicos eram prestados através das escolas regulares que ofereciam classes especiais para o atendimento da pessoa com deficiência. Em 20 de dezembro de 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB trouxe algumas inovações não apenas para a educação em geral, como também para educação especial onde destaca-se a determinação da inclusão escolar para alunos com deficiência, a ampliação de oportunidades, e a legalização da educação infantil, incluindo a criança com deficiência nessa etapa escolar.

A referida Lei tornou-se um marco na história da educação brasileira, um avanço em relação ao passado, pois a partir dela, as pessoas com necessidades especiais passaram a ter

a garantia do direito a educação nas escolas regulares. Antes da sanção da LDB as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade sendo mantidas em uma condição de exclusão social dentro de suas casas sem acesso a educação comum, excluído do contato ou atividades sociais, e muitas vezes, sendo vítima de negligência e violência biopsicossociais.

Todavia, para que a inclusão de fato se concretize, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com esse tipo de situação como está descrito no Art. 59, inciso III, que enuncia que:

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência e professores com especialização adequada em nível médio ou superior. “Para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44).

Ainda sobre o aspecto legal, a Declaração de Salamanca, afirma que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, considerando que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

O sistema educacional deve ser implantado levando em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Ainda conforma o exposto na Declaração, às escolas regulares que possuem orientação inclusiva constituem meios eficazes de combate a atitudes discriminatórias, pois as mesmas tornam-se comunidades acolhedoras, que contribuem com a construção de uma sociedade inclusiva que visa a garantia de uma educação para todos.

Sasaki (2010) destaca que mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva e que por toda parte há sinais desse processo de construção nas instituições escolares, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços. Esta abordagem inclusiva conta com o apoio das famílias, educadores, gestores e comunidade escolar por meio das ações de intervenção que promovam a preservação desses direitos adquiridos ao longo de décadas. Esta é uma luta constante que depende da participação efetiva de todos para que a inclusão realmente aconteça.

Nesse sentido, cabe à educação inclusiva a tarefa de requerer a interação de seres humanos, transformando o educando com necessidade educacional especial em cidadão consciente e participativo, e respeitado em sua subjetividade, individualidade e aprendizagem cognitiva. Para tanto, é importante salientar a necessidade de um trabalho de conscientização entre sociedade, profissionais e políticas públicas para que este direito seja adquirido legal e de fato, pois, a inclusão não se limita à educação, mas a todo o espaço de convivência do indivíduo

e tal direito precisa ser debatido e discutido em todos os setores da sociedade, pois envolve a escola, a sociedade e a política governamental.

Portanto, conforme os Marcos Legais da Educação Especial (2010) a pessoa com deficiência ter seu direito garantido ao ensino regular e ao atendimento especial dentro de sua potencialidade, e dessa forma ver-se interagindo e participando nos múltiplos espaços da sociedade.

### 2.3 HISTÓRICO E PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL – (AEE)

O Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) por meio da Portaria Normativa Nº- 13, de 24 de abril de 2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro ao sistema de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ ou altas habilidades/superdotação. No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o programa tem como objetivo:

Apoiar a organização da educação na perspectiva da educação inclusiva;  
Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;  
Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;  
Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar  
(BRASIL, 2008, p.13).

O AEE consiste em um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade que são desenvolvidas por profissionais com formação especializadas, para atendê-los em suas necessidades específicas. Este atendimento deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimentos educacionais especializado e realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos, no turno oposto de sua matrícula na sala de ensino regular.

Portanto, este atendimento especializado não deverá ser substituído ao ensino as sala comum do ensino regular, realizando sua atividade coletivamente, buscando parceria da equipe multidisciplinar, para otimização a facilitação do processo de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular. O Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 do MEC – pelo Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais, tendo por objetivo geral:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007, p.9).

O acesso do aluno na Sala de Recursos dar-se-á a partir de um processo avaliativo dentro do contexto da instituição escolar de forma corroborativa, complementada por uma equipe multidisciplinar, externa ao sistema de ensino.

O processo de avaliação no contexto escolar, para identificação de alunos com indicativos de Transtornos Funcionais Específicos deverá focar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção textual, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outras, acrescido de parecer psiquiátrico e/ou neurológico e complementada com parecer psicológico (MEC 2008, p.2).

Portanto, faz-se necessário ressaltar que o trabalho pedagógico realizado com estes alunos esteja de acordo com as necessidades específicas dos mesmos para que haja uma boa evolução cognitiva dentro da escola.

Não podemos confundir as salas de recursos multifuncional como um espaço de reforço escolar, pois o trabalho desenvolvido e organizado para os alunos “deve –se constituir como um conjunto de procedimentos específicos e alternativos que possa mediar e auxiliar os processos de apropriação e construção de conhecimentos por partes dos alunos” (PLETSCH,2011,p.12).

Diante do exposto por Pletsch (2011) as Salas de Recursos Multifuncionais são projetadas para oferecer suportes necessários ao aluno com deficiência objetivando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelo sistema de ensino. Assim sendo, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola e se agrega à inclusão dos alunos “público alvo” no Ensino regular.

É importante ressaltar que as Salas de recursos Multifuncionais devem estar à disposição dos alunos e possuir um arsenal de recursos e serviços que contribuam para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente promover vida independente e inclusão. As Tecnologias Assistivas (TA) possibilitam uma educação com maior qualidade e voltada às necessidades educativas dos alunos que frequentam a sala de recursos.

Destacamos entre os conteúdos e recursos do AEE: a Línguas de Sinais; Libras e Libras tátil; o alfabeto digital; Língua Portuguesa na modalidade escrita Sistema Braille; Informática acessível; estimulação visual; Comunicação Alternativa e aumentativa;



Desenvolvimento de processo educativo que favoreçam a atividade cognitiva.

Entre os recursos do AEE estão os materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em Libras e em Braille, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologia de Informação e de Comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclado com colmeias, sintetizadores e voz, linha Braille, entre outros); e recursos ópticos; pranchas de Comunicação Alternativa Ampliada(CAA), engrossadores de lápis, plano inclinado entre outros.

Além destes recursos, a Sala Multifuncional deve contar com profissional habilitado, comprometido com a causa e determinado a valorizar os alunos estimulando suas aprendizagens.

### **2.3.1 A atribuição do professor no contexto da sala de recursos multifuncional**

De acordo com os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva expressas no artigo 13 da Resolução CNE/CEB Nº 4, de 02 de outubro de 2009. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.9).

De acordo com a Resolução supracitada, as atribuições do professor do AEE são de suma importância para o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência, onde o mesmo estimula as habilidades e competência que ainda não foram adquiridas pelo discente na instituição de escolar.

### **3 MATERIAIS E MÉTODOS**

#### **3.1 METODOLOGIA**

O artigo trata-se de uma pesquisa ação no contexto da organização de um trabalho de conhecimento e informação realizado dentro da instituição escolar de forma coletiva. Segundo Thiollent, (2011, p.20) a pesquisa ação é definida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

#### **3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO**

A pesquisa foi realizada no ano letivo 2018 na Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II Padre Bartolomeu de Gusmão, localizada à Rua Joana Domingos Alves, 120, Conjunto Inocoop, Cristo Redentor, nesta capital, a mesma funciona nos turnos manhã e tarde. A motivação para realização deste trabalho de pesquisa deu-se a partir da minha prática dentro da escola em que atuo como educadora. A escola funciona atualmente com nove salas de aulas, uma Sala de Recursos Multifuncional, sala de direção, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, secretaria, refeitório, despensa e almoxarifado. Atualmente funciona nos três períodos com setenta e dois funcionários.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A ação inclusiva desenvolvida na escola teve como tema: “Cada um do seu jeito, cada jeito é de um!” e como objetivo eliminar as barreiras atitudinais existentes no contexto escolar no tocante o respeito às diferenças. Esta ação foi baseada na obra da autora Lucimar Dias e desenvolvida em parceria com a equipe multidisciplinar da escola. Vale ressaltar que os temas trabalhados foram desenvolvidos respeitando o nível de maturidade de cada turma.

No primeiro momento foi aplicado na turma da Educação Infantil e no primeiro ano um vídeo educativo dos desenhos de Milly e Molly. Nesse episódio, Elisa possuía deficiência

visual e foi acolhida pelas duas amigas na escola. O segundo vídeo foi sobre Um Amigo Especial quebrando o Silêncio na Igreja Adventista.

FIGURA 1: Imagem Milly e Molly episódio Elisa.



Fonte://www.youtube.com/watch?v=K1oaFykWDeE.

FIGURA 2: Um Amigo Especial Quebrando o Silêncio Igreja Adventista.



Fonte:https://www.youtube.com/watch?v=mp-AoXZKI08.

Ambos os vídeos apresentam crianças com deficiência dentro da instituição escolar. As reflexões acerca do vídeo foram baseadas no diálogo sobre o respeito às pessoas com deficiência e sobre a importância da inclusão na escola. Essa reflexão foi importante porque levou os alunos a pensarem sobre o seu papel no processo inclusivo dentro do contexto escolar. Neste sentido, Carvalho (2005, p.6) destaca que:

[...] O conceito de inclusão é, dentre eles, o mais sutil porque inclusão é processo e não um estado, porque a movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante que estejam integrados com seus colegas e aprendendo e participando. Podemos estar presentes e excluídos.

Diante do que expõe o autor citado, incluir é bem mais que integrar as crianças nas salas regulares, é conscientizar o grupo como um todo de que a inclusão só acontece quando todos abraçam a causa e passam a compreender as limitações e dificuldades enfrentadas pelo outro.

Por meio de vídeos, rodas de conversa e reflexões foi possível ampliar a discussão

acerca deste tema e favorecer com esta ação o desenvolvimento da consciência inclusiva e o espírito de solidariedade, amor e aceitação das diferenças entre os alunos.

No Segundo momento foi confeccionado com as turmas da educação Infantil um cartaz intitulado “O Gato Xadrez”, onde as professoras demonstraram por meio de uma linguagem lúdica o conceito de diferença.

FIGURA 3: Confeção do cartaz o Gato Xadrez



Fonte: Autora, 2018.

Nessa atividade cada criança cobriu o gato com um tipo de tecido observando as diferenças que existem entre as cores, tons e texturas e em seguida, na roda de conversa, foi discutido sobre as diferenças presentes no gato do cartaz e nos colegas de turma. A partir dessa ação as crianças passassem a perceber as diferenças físicas dos colegas e a beleza que cada um tem.

No terceiro momento foi realizada uma vivência na turma da Educação Infantil com a música do balão mágico: *É tão lindo!* Por meio do vídeo foi apresentada as crianças a música e, em seguida, a professora realizou uma roda de conversa sobre a importância da amizade independentemente das características físicas que os colegas possam ter. Durante a roda de conversa foi destacado a importância de valorizar a beleza que cada um possui.

No dia da culminância do projeto as crianças apresentaram o coral com a música desta ação. No quarto momento a turma do 1º ano com ajuda das professoras confeccionaram um cartaz com a frase “Ninguém é igual a ninguém, ainda bem, ainda bem”. Após a elaboração do cartaz foi discutido com os alunos as diferenças que existem entre as crianças da sala e a importância de respeitar estas diferenças.

FIGURA 4: Apresentação da faixa “Ninguém é igual a ninguém”



Fonte: Autora, 2018

No quinto momento a turma do 2º ano trabalhou a historinha infantil “Uma Joaquinha Diferente”, da autora (Regina Célia Melo). A história foi lida e interpretada pelos alunos e no dia da culminância foi encenada por meio de uma peça teatral. Através da linguagem artística os alunos tiveram a oportunidade de repensarem sobre as diferenças e a importância de aceitar e respeitar o outro com todas as características que eles possuem.

FIGURA 5: Dramatização da história infantil Uma Joaquinha Diferente.



Fonte: Autora, 2018

No sexto momento a turma do 3º ano a partir da leitura do desenho: Um Amigo Especial Quebrando o Silêncio, membros da Igreja Adventista a professora trabalhou a palavra *Empatia*, explicando aos alunos a importância de se colocar no lugar do outro, compreender e aceitar o outro como ele é.

FIGURA 6: Significado de EMPATIA



Fonte: Autora, 2018

No sétimo momento, a turma do 4º e 5º ano assistiu um vídeo sobre os filhos dos famosos que têm deficiências e foi trabalhada a Música Ninguém é igual a ninguém, do compositor Milton Karam. No dia previsto para a culminância a turma, apresentou-se a música para toda comunidade escolar e local.

FIGURA 7: Apresentação da música Ninguém é igual a ninguém



Fonte: Autora, 2018

No primeiro momento com as turmas do fundamental II os alunos assistiram o vídeo da história de superação de Luciana Scoti e discutido em sala de aula regular com os professores. No segundo momento foi realizada uma visita com as turmas do 6º e 7º ano para o Centro de Referência Municipal para Inclusão da Pessoa com Deficiência, localizado nesta

capital. No dia 21 de setembro de 2018 dia da culminância, em parceria com os professores do fundamental II e em especial a professora de Educação Física, foi realizado uma Paraolimpíadas com a participação do 6º ao 9º ano.

FIGURA 8: Visita ao Centro de Referência Municipal para Inclusão da Pessoa com Deficiência



Fonte: Autora, 2018.

FIGURA 9: Paraolimpíadas



Fonte: Autora, 2018.

Todas as ações realizadas neste Projeto são resultado da intervenção do professor do AEE que faz jus as suas atribuições pedagógicas na inclusão escolar. A iniciativa deste projeto foi resultado da parceria entre os professores da sala regular, da equipe técnica, da direção e de outros profissionais da instituição e teve como prioridade despertar nos alunos da escola e da

comunidade os valores de respeito, valorização do outro e inclusão. Neste contexto Mantoan (2015,p.15) destaca:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores.

Este tema deve ser sempre discutido dentro das escolas e cada ação vivenciada foi de grande valia para que a escola estivesse cada vez mais aberta para a perspectiva inclusiva. Sensibilizar nossos alunos sobre a importância da inclusão e da aceitação das diferenças é um dos primeiros passos para desenvolver a inclusão efetiva dentro do contexto escolar. Não basta apenas ter os recursos didáticos necessários, é preciso que o ser humano esteja atento para atender as necessidades desses alunos respeitando-os e proporcionando a eles uma educação com mais qualidade e eficácia.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O papel do professor da Sala de Atendimento Especializado é fundamental para construção da consciência inclusiva dentro da instituição de ensino. A partir da sua intervenção, este profissional consegue desenvolver um trabalho paralelo com os alunos com deficiência possibilitando aos mesmos a oportunidade de aprendizagem significativa e efetiva.

Esta pesquisa foi de suma importância porque possibilitou aos alunos da escola conhecer de perto o trabalho desenvolvido pelo professor da AEE e mudar sua perspectiva no que diz respeito à inclusão. Embora esta seja uma pequena amostra da gama de ações que a escola pode realizar em prol da inclusão e do respeito às diferenças, esta intervenção, possibilitou aos alunos o contato direto com a perspectiva inclusiva vivenciada por este profissional dentro da instituição de ensino. Vale ressaltar que ações como estas são essenciais para fazer valer o direito à educação para todos.

A partir destas intervenções foi possível reconhecer as competências e atitudes deste profissional junto aos alunos com deficiência, pois sua ação favorece a aprendizagem e reduz as barreiras e dificuldades enfrentadas por eles dentro do contexto escolar.

O Projeto desenvolvido possibilitou ampliar a discussão sobre a inclusão na escola regular a partir da conscientização de todos. A participação dos alunos, professores, gestor,



coordenadores e pais foi de extrema importância para levantar esse questionamento e repensar as posturas inclusivas dentro da escola. Neste sentido, se faz necessário outros trabalhos sobre o tema para enriquecer a discussão acerca da inclusão dentro das escolas e do papel do professor do Atendimento Especializado neste sentido.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?** Coordenador da coleção: 1. ed. São Paulo: Moderna 2003.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas.** Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <<http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE. Paraná, v. 2. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação.  **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC;SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC;SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** MEC; SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 30 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Edital N° 01 de 26 de abril de 2007 - **Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf) ACESSO 17/10/2018.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COSTA, A.B. **Educação Inclusiva: Desejos e Realidade**. 53 f. Trabalho de Conclusão de curso (Pós-Graduação em Educação Superior). Rio de Janeiro, 2005.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? porquê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100, jan-jul 2015.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, E. G. (Org.). **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

ROPOLI, E. A. et al. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar A Escola Comum Inclusiva. Brasília 2010 Data: 02/10/2018

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

PLETSCH, M. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**. v. 12, n. 24, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. 1990. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 14 out. 2018.

## **UMA ANÁLISE DE QUESTÕES DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENCCEJA: INCLUSÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA DE JOVENS E ADULTOS**

Evania Soares de Alexandria<sup>81</sup>; Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega<sup>82</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Ao perceber a dificuldade em trabalhar com a modalidade de ensino específica para jovens e adultos, que não tiveram sua formação básica concluída, e a dificuldade em encontrar materiais didáticos adaptados para a linguagem “diferente” desses sujeitos sem formação, o tema surgiu como uma possibilidade de pesquisa e contribuição para a área da Educação e das Letras.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa<sup>83</sup> é analisar questões de variação linguística no ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos); e os específicos: verificar quantas questões de variação são abordadas no Exame; identificar, através de levantamento, estudos realizados sobre o ENCCEJA e linguagens por meios eletrônicos, como Lilacs<sup>84</sup>, SciELO<sup>85</sup> e Google Acadêmico<sup>86</sup>, perceber se as questões encontradas possuem um perfil para formar cidadãos críticos. Temos por hipótese que os exames nacionais, mais especificamente, o ENCCEJA, não investem quantitativa, nem qualitativamente, em questões de variação linguística.

Quando essas questões são presentes nos exames, não levam os candidatos à reflexão do que realmente é a língua, moldada e situada por variações e mudanças em seu uso, já com relação à história da EJA, percebemos que ao longo das décadas vem passando por diversas transformações, mesmo assim nos chama a atenção para o fato de se pensar em uma política pedagógica melhor desenvolvida para esses sujeitos, com um olhar de inclusão no processo escolar, levando em consideração suas experiências de vida.

---

<sup>81</sup> Graduação em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba – *campus* III

<sup>82</sup> Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisas GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB). Coordenador da Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica – UEPB.

<sup>83</sup> Este artigo é um recorte da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “QUESTÕES DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENCCEJA: *DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CRÍTICOS*”.

<sup>84</sup> LILACS é o mais importante e abrangente índice da literatura científica e técnica da América Latina e Caribe, quanto aos aspectos de Saúde. Justificamos a escolha por pesquisar os termos nesta plataforma, para adquirirmos dados sobre variação linguística no ENCCEJA de pessoas com algum desvio de linguagem.

<sup>85</sup> Scientific Electronic Library Online. Justificamos a escolha por pesquisar nesta plataforma, por ser uma das mais bem conceituadas no âmbito de buscas de produções científicas no meio acadêmico.

<sup>86</sup> Justificamos a escolha por pesquisar nesta plataforma, por ser a mais popular para os estudantes de graduação.

Para a realização desta pesquisa, seguimos a linha da Sociolinguística Variacionista, pois ela contribui para melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, já que permite investigar a língua de seus falantes levando em conta a realidade social, cultural, econômica entre outras.

Sendo assim, a Sociolinguística nos mostra que é possível inserir esses indivíduos oriundos das classes sociais menos favorecidas em contextos reais de uso da língua. Além disso, faz com que esses indivíduos se sintam menos discriminados com a linguagem que a escola apresenta, permitindo que participem de ações sociais com a sua língua, sua identidade e seu contexto sócio-histórico.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, no tópico sobre a EJA faremos um pequeno relato sobre a história da EJA no Brasil, com base em alguns pesquisadores como Terzi (2001), Soares (2001), Oliveira (2001) e Silva (2015). Já no tópico sobre o ENCCEJA, serão mostradas, com base em Gatto (2008), Serrão (2014), no site do INEP e no Documento base do Exame algumas dimensões da prova, ao longo de sua existência. Faremos ainda uma abordagem sobre as contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de Português, com base nas pesquisas sociolinguísticas de Bagno (2008), Cezario e Votre (2011), além de Bortoni-Ricardo e Rocha (2016), já que os mesmos abordam questões que relacionam a linguagem com o contexto social, como também a variação linguística, a questão de norma e as noções de “erro”.

Logo em seguida, mostraremos a metodologia utilizada, como também faremos uma análise de questões contendo variação linguística nas provas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, da edição de 2017, fazendo uma relação dessas questões com o que pedem os documentos e os autores, nos quais nos baseamos para este trabalho.

## 1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOMENTOS HISTÓRICOS NO BRASIL

Ao analisar a história da EJA no Brasil, percebemos que ainda é pouco conhecida, mesmo que sua atuação não seja nova. Foram vários processos para o desenvolvimento dessas ações para a educação desses jovens e adultos. Terzi (2001, p. 154) aponta para o fato de, só a partir da década de 1990 é que houve uma preocupação maior com a educação dos jovens e dos adultos, no nosso país. E, mesmo com a falta de uma política governamental para a área, várias instituições públicas e privadas, organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos, igrejas, associações etc., se dispuseram a implementar projetos de alfabetização. Sendo que, com essa

ampliação, percebeu a necessidade de repensar esse ensino com o intuito de melhor adequá-lo às novas circunstâncias sociais e políticas.

Dessa forma, Oliveira (2001, p. 15) mostra que abordar o tema “educação para jovens e adultos” não é apenas uma questão de faixa etária, mas uma questão cultural, pois esses jovens e adultos não são mais crianças e, também, não é qualquer jovem e adulto, mas um determinado grupo de pessoas inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais, carregando consigo uma história de vida mais complexa. São pessoas com mais experiências, conhecimentos e muitas reflexões sobre o mundo.

De acordo com Silva, (2015, p. 39) por volta da segunda metade do século XX, especialmente a última década, foi marcada por ganhos extraordinários no âmbito da educação de adultos e pela criação de diferentes programas, que representam, de forma maior, ou menor, um avanço no caráter político-pedagógico do ensino na EJA.

Apesar de tantas mudanças na história da EJA, observamos que algumas dessas ações, não tiveram a intenção apenas de levar aprendizagem a esses sujeitos envolvidos, mas capacitar os indivíduos para a mão de obra e também com interesse político, para que essas pessoas pudessem exercer o direito de voto, beneficiando, assim, essas classes dominantes.

Podemos observar, que só no governo Lula, entre os anos de 2003 a 2010, é que há uma prioridade voltada para a EJA. Havendo, assim, uma expansão e criação de vários programas que incluíam todos esses cidadãos.

É importante que os governantes e as entidades envolvidas possam pensar também em possibilidades que motivem e estimulem esses indivíduos a desenvolverem seus conhecimentos de vida, que possam demonstrar interesse pelos mesmos e não apenas com o interesse de estatísticas, pois, só assim, o desenvolvimento desses programas para jovens e adultos terá mais sucesso e servirá como modelo de avaliação, que olha para os indivíduos, para uma realidade além da vida escolar.

Sendo assim, urge que nós, enquanto educadores, tenhamos um olhar voltado para o que esses sujeitos tentam demonstrar enquanto alunos, pois são pessoas abandonadas e excluídas pela sociedade. Dessa forma, são necessárias novas estratégias, sejam na formação dos professores, até dos responsáveis pela elaboração desse modelo de educação, pois é também preciso construir uma nova proposta de ensino para esses cidadãos.

Tendo concluído um breve levantamento histórico sobre a EJA, no Brasil, passaremos a uma explanação sobre o marco histórico do Exame específico para a aquisição de certificação, nessa modalidade de ensino.

### 1.3 O ENCCEJA - EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIA DE JOVENS

Em 14 de agosto de 2002, foi instituído pela Portaria n° 2.270 do Ministério da Educação, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) apresentado como um “instrumento de avaliação para aferimento de Competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (INEP, 2002, p. 193).

Logo no início de sua criação, o ENCCEJA foi suspenso, entre os anos de 2003 e 2004, com o argumento que precisava de uma discussão maior sobre o seu oferecimento. No entanto, com a Portaria n° 3.415, de 21 de outubro de 2004, o Ministro da Educação determinou a reedição do ENCCEJA para o ano de 2005.

De acordo com Gatto (2008. p. 79), a Portaria n° 93, de 07 de julho de 2006 foi quem regulamentou a realização do ENCCEJA. Esse Exame foi reorganizado em 2006, embora sua estrutura dorsal, construída através da Matriz de Competências e Habilidades, tenha sido mantida.

Desde sua implementação, em 2002, o ENCCEJA instigou debates em diversos setores sociais ligados à EJA. Entretanto, apesar de ser uma política amplamente debatida, era ainda pouco analisada, ou seja, o Exame é uma política muito pouco pesquisada e analisada.

Com relação à construção da defesa para o ENCCEJA, o Livro Introdutório fundamentou-se na concepção de que os sujeitos da EJA, mesmo não tendo frequentado a escola em tempo certo, por muitas razões, possuem uma grande visão de mundo, conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo de suas vidas, seja no trabalho, comunidade em que vivem e até mesmo no seio familiar, reconhecendo, assim, que nem sempre o aprendizado se dá de modo formal, mas adquirido ao longo da vida.

As diretrizes documentais para as habilidades do Exame propõem o afastamento de uma prática pedagógica e avaliativa centrada no sistema, no código ou em situações que não permitam o candidato/estudante/cidadão se posicionar de maneira crítica e participativa. Ao contrário, a essência do discurso do documento visa formar pessoas que tenham estratégias para solucionar problemas em um mundo em constantes transformações.

Para realizar o Exame é necessário que o participante se inscreva através da página do INEP, munido de RG e CPF e preencha o cadastro com seus dados. As inscrições são gratuitas, podendo participar jovens e adultos que se encontrem no processo escolar ou fora dele, desde que atendam aos requisitos do artigo 38, parágrafo 1° da LDB e que tenham 15 anos completos

para conclusão do Ensino Fundamental e 18 anos para conclusão do Ensino Médio.

As provas são elaboradas pelo INEP, por disciplinas e áreas de conhecimento que têm uma Matriz de Referência (documento que subsidia a elaboração da prova). O Exame é composto por 30 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas de resposta e uma redação. Observa-se, ainda, que a proposta do ENCCEJA para a certificação do Ensino Fundamental foi pensada no número de pessoas que se afastaram da escola e desejam recuperar o reconhecimento social.

Desde a criação do Exame, a cada ano ele vem se modificando. De acordo com o Livro Introdutório do ENCCEJA, espera-se que as avaliações de certificação certifiquem competências como:

A capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de criar hipótese, de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar a influência de diferentes fatores o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, da análise, da comparação e argumentação e a generalização dessas operações a diversos conteúdos (INEP, 2002, p. 28).

Diante disso, levantamos uma pergunta: as questões sobre variação linguística no ENCCEJA levam o candidato a alcançar essas habilidades? Mostraremos isso em nossas análises.

Algumas críticas foram encontradas com relação à forma de avaliar e de certificar os cidadãos através do ENCCEJA, além da dificuldade de encontrar dados para análises. Serrão (2014, p. 43) apresenta críticas a respeito dos objetivos relacionados para a edição de 2002. No lançamento do ENCCEJA, se perdeu, por exemplo, o objetivo de consolidar um banco de dados que pudesse favorecer o desenvolvimento de pesquisa sobre as políticas de EJA.

Diante de todo o exposto, vimos que o ENCCEJA, desde a sua criação, em 2002, é marcado por várias suspensões, adiamentos e mudanças, apesar de ter sido criado para que os indivíduos conseguissem sua certificação de conclusão de etapas da educação básica, tanto para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio. Com isso, esses sujeitos poderiam substituir o supletivo e, assim, combater as fraudes e a venda de diplomas, objetivando avaliar as suas competências e habilidades tanto dentro da escola, como fora do processo escolar.

#### 1.4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS

Com base em Cezario e Votre (2011), a Sociolinguística é uma relação entre o social e a língua, ou seja, é uma área do conhecimento que procura investigar a língua a partir do

contexto situacional e da cultura de seus falantes, pois, conforme alguns estudiosos linguistas, até a década de 1960 não havia essa preocupação em relacionar a língua com a sociedade. Essa preocupação surgiu, principalmente, com os estudos de William Labov, em 1960, nos Estados Unidos, ao analisar a língua inglesa e suas variedades dentro do contexto social.

Já no que se refere ao território brasileiro, podemos observar que alguns pesquisadores têm investido na área da Sociolinguística, dentre os quais podemos apontar Marcos Bagno (2008), Bortoni-Ricardo e Rocha (2016), que vêm apresentando alguns trabalhos em defesa das variações linguísticas das classes sociais menos favorecidas, com vista a sofrerem preconceitos quanto ao seu modo de falar.

Sendo assim, pode-se afirmar que a Sociolinguística, por estudar a língua e os indivíduos que a usam e o que cada um representa na sociedade, tem contribuído bastante para a área do ensino, inclusive, de jovens e adultos.

Através dos textos e das críticas de Bagno (2008), somos levados a refletir sobre o fato de a escola estar muito equivocada, ao apresentar a língua como sendo única para os seus usuários. Pensar na homogeneidade da língua, uma forma padrão, única, faz com que as pessoas que não a dominam sejam excluídas. O autor ainda nos leva a questionar sobre a existência de uma forma de falar correta. Segundo ele, não podemos considerar nenhuma forma de falar errada, mas apenas diferente (BAGNO, 2008, p.15-16). A homogeneidade da língua é um mito, portanto.

Assim, a língua portuguesa (assim como qualquer outra língua) é cheia de variações, podendo ser usada de acordo com a situação em que o sujeito está inserido. Todas as variedades linguísticas existentes são ricas o suficiente para que o sujeito consiga se comunicar e interagir com os outros (BAGNO, 2008, p. 18-22). Com relação a esse mito de uma língua única, os PCN alertam os professores e as escolas para que combatam a ideia de que:

Existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998b, p. 31).

Muitas vezes, criamos expectativas com relação ao modo de falar das pessoas, principalmente por parte dos indivíduos mais letrados da sociedade, das elites e dos mais instruídos, querendo sempre determinar a forma de falar dos menos favorecidos em termos educacionais, que passam a ser ridicularizados e estigmatizados.

O desprestígio da linguagem é apenas um dos vários motivos que levam a nossa sociedade à prática da segregação de classes. Isso também é um fenômeno que entrou nas nossas



escolas. Cezario e Votre (2011, p. 148) afirmam que “Nas sociedades em que é nítida a separação da população em classes sociais e econômicas, a relação entre língua e classes sociais se verifica com bastante evidência”.

Diante disso, o que nos chama atenção é que a escola deve ser um lugar de acolhimento e que deve servir de espaço aberto para reflexões e formar cidadãos com visão crítica. Não o contrário, como vem acontecendo. O mais preocupante são os professores despreparados, que consideram os alunos que não dominam a língua padrão como deficientes linguísticos, deixando esses indivíduos cada vez mais desestimulados.

Portanto, enquanto professores e mediadores, precisamos fazer com que o aluno tenha uma percepção de língua que passa por processos sociais e históricos de variação. Essa concepção de língua deve ser levada em consideração pela escola, principalmente para esses alunos de educação de jovens e adultos, que são pessoas sofridas devido às desigualdades sociais, que, por diversos motivos tiveram que abandonar a escola e tentam retomar seus estudos procurando, assim, recuperar o tempo perdido, seja pensando em qualificação para o mercado de trabalho, ou no seu crescimento pessoal.

Diante dessa trajetória inicial sobre a Sociolinguística e sobre as noções de norma, preconceito e sobre os documentos oficiais continuaremos a formulação da pesquisa mostrando nossa metodologia.

## **2 METODOLOGIA**

Para a realização deste artigo, analisamos alguns postulados teóricos, consultamos o site do INEP e o documento base desse Exame, como já mencionados. Esta pesquisa, com base nos documentos que regulamentam a criação do ENCCEJA, e no Livro Introdutório, que é o documento básico desse Exame, é de cunho documental.

Este trabalho possui dados quantitativos e qualitativos, como forma de explicar melhor os resultados encontrados e as análises que fizemos. Usaremos uma tabela para apresentar a distribuição quantitativa, por exemplo, o total de questões encontradas em provas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o total de questões de variação linguística e uma porcentagem relativa à quantidade de dados sobre variação, em contraponto à quantidade total de questões de linguagem.

Foi feito um levantamento sobre a quantidade de estudos realizados a respeito da temática deste trabalho, nas plataformas do Lilacs, SciELO e Google Acadêmico. Nas buscas,

usamos os seguintes termos-chave como forma de sistematizar os resultados: ENCCEJA e variação linguística, ENCCEJA, ENCCEJA e linguagem, ENCCEJA e Sociolinguística. Nessas buscas, priorizamos o período de 2002 a 2017, para englobarmos as pesquisas desde o ano de criação do Exame, até o ano de disponibilidade virtual das últimas edições das provas.

### 3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesta parte, serão analisadas as questões que contêm variação linguística, verificaremos que tipo de abordagem está contido nas questões, quantas questões de variação linguísticas existem na prova.

Figura 1 - Questão 26 ENCCEJA 2017 Ensino Fundamental

**QUESTÃO 26**

**Visita do compadre**

Um homem que morava na cidade teve um dia vontade de sentir o cheiro do mato. Ao chegar no interior onde vivia seu compadre Bastião, foi encontrá-lo na roça. Resolveu, depois de muitas conversas, brincar de antônimo com o amigo:

- O compadre sabe o que é antônimo?
- Num sei não.
- É o oposto, vou dar uns exemplos: o antônimo de gordo é magro, de fraco é forte, de rico é pobre. Entendeu?
- Agora eu já sei, compade! E vou lhe perguntar: ocê sabe o antônimo de fumo?
- Mas... fumo não tem antônimo, fumo é o que você planta.
- É não, sô! O contrário de fumo é vortemo.

Disponível em: [www.mundolettras2009.blogspot.com.br](http://www.mundolettras2009.blogspot.com.br). Acesso em: 8 set. 2013 (adaptado).

Nessa conversa entre um homem do campo e um homem da cidade, o efeito humorístico é consequência do

- A** emprego de palavras que apresentam sentidos semelhantes na fala dos personagens.
- B** uso da variedade popular da língua pelo personagem da cidade, para aproximar sua fala da fala de seu amigo do campo.
- C** emprego da variedade culta da língua pelo personagem da cidade, para facilitar a comunicação com seu amigo do campo.
- D** uso de um vocábulo característico do falar regional, que se iguala a outro vocábulo na fala, mas mantendo sentidos diferentes.

Fonte: INEP (2017)

O homem rural, nessas questões, é sempre apresentado como o engraçado. A figura do homem urbano aparece tentando, de uma forma humorística, desmoralizar o homem do campo. Isso nos leva a refletir sobre um fato: será que esse candidato, ao se deparar com uma questão dessas, não vai se sentir mais discriminado? Já que uma vez que esse Exame é voltado para candidatos pertencentes a camadas menos favorecidas, que foram excluídos da sociedade. Dessa forma, fica claro o que Bagno (2008, p. 28) nos mostra, que, para uma grande camada privilegiada da nossa sociedade, a língua não-padrão é uma língua utilizada pelos pobres, analfabetos, pelas crianças que frequentam as escolas públicas. Esse falar acaba sendo

considerado feio, deficiente, errado, tosco etc.

Isso é comprovado na questão 26, por tentar ridicularizar o sujeito do campo, só por ele não dominar a língua como o homem da cidade. O Exame deveria procurar elencar questões que combatessem esse preconceito, mostrando as diversas variedades da língua que o homem da cidade também pode usar.

Para tanto, se faz necessário que nós, enquanto falantes da língua materna, possamos parar de achar que as pessoas da zona rural ou das classes sociais desprestigiadas não sabem falar, ou que falam tudo errado. Essas pessoas apenas não tiveram oportunidades, mas trazem consigo uma leitura de mundo gigante, através de suas experiências vividas.

Observamos, ainda, que, de acordo com os teóricos e os documentos baseados para esse trabalho, essa questão não corresponde ao que eles propõem, que é o combate ao preconceito linguístico.

Figura 2 - Questão 04 ENCCEJA 2017 Ensino Médio 2ª Aplicação



Fonte: INEP (2017)

Nessa questão, é apresentada uma tirinha de Chico Bento, na qual fica claro que a escola não considera as variações linguísticas existentes e acaba cometendo o preconceito linguístico, quando deveria combatê-lo. O professor exerce um papel muito importante nesse combate, que é o de mediador.

A questão 04, do Ensino Médio, nos leva a observar também que, ao se referirem a questões de variação linguística nos livros didáticos e exames, quando é para representar a falar caipira, sempre é colocado o personagem de Chico Bento como exemplo, como o que fala

engraçado, sendo motivo de chacota. Por que será? Da mesma forma, são os personagens apresentados nas novelas e programas de humor da televisão brasileira que representam o sotaque nordestino, são sempre mostrados como se fossem feios, engraçados, errados e muitas vezes, até exagerados, com intenção de discriminar esses sujeitos.

Mais uma vez, não observamos as orientações dos documentos oficiais presentes nessa questão, ou seja, de direcionar o candidato a uma análise crítica sobre a linguagem em suas diversas camadas sociais. Ao contrário, o estigma permanece.

A seguir, apresentamos uma tabela com os achados quantitativos a respeito do total de questões no ENCCEJA 2017, o total de questões de Língua Portuguesa, a quantidade de questões sobre variação linguística e uma porcentagem, como forma de corroborar nossas discussões acerca dos aspectos quanti-qualitativos do tema “variação” no Exame:

Tabela 1 - Questões de Variação Linguística por Prova

TIPO DE PROVA	NÍVEL	ANO	QUANTID . DE QUESTÕES TOTAIS	QUANTID. DE QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA	QUANTID. DE QUESTÕES DE VARIAÇÃO LINGUÍST.	PERCENT. DAS QUESTÕES DE VARIAÇÃO (de acordo com as questões de Língua Portuguesa)
Prova III	Ensino Fundamental 1	2017	30	19 (100%)	02	10,5%
Prova 3 (2º Aplicação)	Ensino Fundamental 1	2017	30	24 (100%)	-	0%
Prova III	Ensino Médio	2017	30	18 (100%)	-	0%
Prova 3 (2º Aplicação)	Ensino Médio	2017	30	19 (100%)	02	10,5%

Fonte: elaboração dos autores

Foi possível perceber, através dessa análise, que a aplicação do Exame não cumpre com o que sugerem os documentos, nem os teóricos mencionados, principalmente com relação à equidade de questões inseridas nas provas contendo variação linguística.

Essas questões não levam o sujeito à reflexão sobre os fatos sociais da língua, nem a ter uma visão crítica sobre os usos e contextos linguísticos. Outro fato observado é que, partindo do princípio de que a Sociolinguística variacionista estuda a língua considerando a realidade na qual o indivíduo está inserido, seja de acordo com a classe social, econômica, cultural, etc., verificamos que esses cidadãos continuam sendo excluídos pela sociedade e, principalmente, pela escola, pois não levam em conta suas experiências extraescolares.

Com o intuito de melhor compreender e situar-se dentro da pesquisa realizada, procuramos fazer uma busca eletrônica de estudos realizados sobre o ENCCEJA, desde sua criação em 2002 até 2017 nas bases de dados SciELO, Lilacs e Google Acadêmico, com o objetivo de apresentar e explicar o que mostramos durante a pesquisa, que esse é um assunto ainda pouco pesquisado e para verificar se existem estudos semelhantes ao nosso. Após análise das publicações selecionadas, identificamos os títulos e o objetivo de cada estudo e sua relação com o ENCCEJA e a variação linguística no Exame. Percebemos uma grande falta de estudos publicados sobre essa temática, pois, dos 06 (seis) estudos encontrados, nenhum se assemelha à nossa pesquisa, e das três plataformas pesquisadas, sobre a temática, só foi possível, encontrar esses resultados no Google Acadêmico.

#### **4 CONSIDERAÇÕES (NÃO FINAIS)**

Nossas considerações não finalizam aqui, pois entendemos que este trabalho pode ser lido, relido, feito, criticado, refletido e servir de contribuição para outros profissionais da linguagem, que tenham interesse sobre esse assunto.

Mediante este trabalho foi possível observar que os órgãos governamentais, assim como as instituições responsáveis pelo processo educacional do nosso país, precisam rever essas propostas de como oferecer uma educação inclusiva para esses alunos da EJA, pois vimos que não basta só abrir as portas da escola para eles, mas há uma necessidade de criar novas propostas, adequando esse espaço para esse público que não é o alvo primordial dela, um dos exemplos que podemos citar é na formação e capacitação dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino, assim como também repensar nesses métodos de avaliação para obter certificação, pois constatamos que esse exame do ENCCEJA, também precisa ser melhor elaborado e adequado para poder ser considerado uma boa forma avaliativa. Seria importante repensar e analisar o que de fato esse Exame tem como objetivo, pois, mesmo tendo um documento específico para sua elaboração, verificamos que é cheio de falhas e contradições.

Reforçamos, ainda, que é extremamente importante já que na escola existem muitas variedades linguísticas, que ela seja um lugar de inclusão e não de exclusão, pois é dever das instituições de ensino ajudar os alunos a se tornarem cidadãos aptos a refletir de forma crítica, de modo especial, sobre sua língua materna, fazendo com que esses sujeitos possam ter interesse em compreender a língua de acordo com a situação em que estão inseridos e que possam fazer uso da mesma de acordo com seu contexto social. Que possam ser donos de sua própria história.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: Novela Sociolinguística/ Marcos Bagno, 16, ed. São Paulo: contexto, 2008, p. 15-30.
- BORTONI-Ricardo, Stella Maria; ROCHA Maria do Rosário. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contextos 2016, p. 37-55.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. **Livro introdutório**: Documento básico: Ensino Fundamental e Médio/Coordenação Zuleika de Felice Murrie. Brasília: MEC: INEP, 2002.
- \_\_\_\_\_. **ENCCEJA**: Provas e Gabaritos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educação-basica/encceja/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 20. abr. 2019.
- CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. IN: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) **Manual de Linguística**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 141-155.
- GATTO, Carmen Isabel. **O Processo de Definição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial, 2008, (Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. IN: RIBEIRO, Vera Masagrão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: Novos Leitores, Novas Leituras – Campinas, SP: Mercado das Letras: São Paulo: Ação Educativa 2001, p. 15/43.
- SERRÃO, L. F. S. **Exames para Certificação de Conclusão de escolaridade**: os casos do ENCCEJA e do ENEM, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2014.
- SOARES, Leôncio José Gomes. In: RIBEIRO, Vera Masagrão (org.) **Educação de Jovens e Adultos**: Novos Leitores, Novas Leituras Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201/223.
- TERZI, Sylvia Bueno. In: RIBEIRO, Vera Masagrão (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: Novos Leitores, Novas Leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa 2001, p. 153/175.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO**

Veridiana Xavier Dantas<sup>87</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo lança um olhar acerca das significações contemporâneas do currículo, apresentando um breve percurso histórico, ressaltando o surgimento do campo do currículo como área de saberes, teorias de currículo e outras significações, a partir das contribuições das Teorias tradicionais e Teorias críticas. Além disso, discutiremos, aqui, a formação docente. No que concerne ao currículo, apresentamos a compreensão de currículo com base nas teorias pós-críticas como práticas discursivas articulatórias, tomando por base os estudos desenvolvidos em grupos de pesquisa que focam essas teorizações, em relevo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB) do qual faço parte.

Ainda elencamos concepções sobre os deslocamentos históricos e a significação e ressignificação do currículo em tempo de globalização e as políticas educacionais. Ressaltamos que o currículo é lugar, espaço, território, o currículo é relação de poder, currículo é trajetória, viagem, percurso, o currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade, o currículo é texto, discurso, documento, o currículo é documento de identidade (SILVA, 2013). A esse respeito, Libâneo (2011) complementa afirmando que currículo é a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico. Assim, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos, seu significado.

No que concerne à formação docente, há um grande desafio frente às lutas de garantias de uma educação pública, gratuita e socialmente comprometida com o desenvolvimento do país. Diante disso, questionamos, o cumprimento de um currículo adequado às esfericidades de cada instituição escolar e uma formação docente pode trazer melhorias na qualidade de ensino para escola pública? Defendemos que sim, pois consideramos dois elementos muito importantes para o processo de ensino. Após apresentar os temas discutidos, apresentamos o objetivo geral elencado para o presente artigo. Analisar as contribuições do currículo e da formação docente para melhoria da educação em escolas públicas. Com relação à metodologia, pautamo-nos pela pesquisa bibliográfica com autores que tratam do tema e os documentos oficiais que regem e

---

<sup>87</sup> Doutora em educação pelo PPGE/UFPB, Professora pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares- GEPPC/UFPB, Tutora - UFPB/EAD, Profa. e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Três Marias, Supervisora pedagógica no Sistema municipal de Santa Rita/PB.

educação brasileira.

## **2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NAS TEORIAS TRADICIONAIS**

Segundo Silva (2007), o marco, para o estabelecimento do campo, teria sido o livro “The curriculum”, de Bobbit (1918). Para esse autor, a escola deveria funcionar da mesma forma que qualquer outra empresa, fosse ela comercial ou industrial, e que o sistema educacional deveria ser capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, assim, poderiam estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa. Ou seja, o modelo de Bobbit estava voltado para a economia, uma vez que ele entendia que a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica de Frederick Taylor, na tentativa de transferir para a escola o modelo de organização da fábrica.

O currículo deveria mapear as habilidades que permitissem a aprendizagem, com vistas a garantir que essas habilidades fossem desenvolvidas, planejadas e elaboradas, melhor dizendo, a escola teria de desenvolver instrumentos de precisão que possibilitassem a mensuração quantitativa da aprendizagem. Para Bobbit, o currículo se transformava em uma questão de organização, isto, era um currículo pragmático, racionalista e instrumental (SILVA, 2007).

O modelo de Bobbit teria se consolidado com a publicação do livro de Ralph Tyler em 1949. A partir desse momento, o currículo teria sido entendido como uma questão de organização e desenvolvimento. Para esse autor, o currículo era meramente uma questão técnica. Essa visão de currículo dominou a literatura estadunidense até os anos de 1980 (SILVA, 2007).

Entretanto, desde o início dos anos de 1960, uma década de grandes agitações e transformações, o campo educacional, bem como o campo do currículo começaram a ser contestados. Em uma época marcada por movimentos de independência de antigas colônias, por protestos estudantis, por movimentos em busca dos direitos civis, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos de contracultura, lutas do movimento feminista e a liberação sexual, bem como as lutas contra a ditadura militar no Brasil, estes foram exemplos de importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram o início dos anos de 1960 e que colocaram em xeque a estrutura tradicional da sociedade e, conseqüentemente, da educação.

A partir daquele momento, a teoria tradicional de currículo passaria a ser contestada. O marco dessa contestação teria sido o “movimento de reconceptualização” nos Estados Unidos



e a Nova Sociologia da Educação na Inglaterra. O movimento de reconceptualização do currículo teria se iniciado em 1973, a partir da I Conferência sobre Currículo, organizada pelo grupo liderado por Willian Pinar. Dessa conferência em diante, duas grandes correntes teriam se desenvolvido: uma, cujos representantes eram Michael Apple e Henry Giroux, fundamentada na teoria crítica e no neomarxismo; e outra, cujo principal representante era Willian Pinar, fundamentada na tradição humanística e hermenêutica (MOREIRA; SILVA, 2008).

Na Inglaterra, a crítica às questões curriculares surgiu como um campo da Sociologia, que passou a ser denominada de “Nova Sociologia da Educação (NSE)”, cujo principal representante era Michael Young. A NSE passou a questionar a construção do conhecimento e o currículo, entendendo que ambos não eram dados, conforme se acreditava na teoria tradicional, mas que eram construções sociais (ibidem, 2007)

Ambos os movimentos inauguraram as teorias críticas de currículo, que estabeleciam uma inversão dos fundamentos das teorias tradicionais ao questionarem as relações sociais e econômicas, portanto, relações de poder, que faziam parte de que determinavam a seleção dos conhecimentos considerados válidos de serem socializados na escola.

Os modelos tradicionais não estavam preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento aos arranjos educacionais existentes, nem as formas dominantes do conhecimento. Assim, se restringiam às atividades técnicas de como fazer o currículo. Para as teorias tradicionais, a pergunta “o que” ensinar já estaria respondida e a sua preocupação centrava-se no como organizar esse currículo.

Para os teóricos críticos, o importante não seria “desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2007, p. 30), ou seja, a teoria crítica estava preocupada em entender as relações sociais e os interesses de poder que estavam por trás das seleções curriculares.

Para os teóricos críticos, a compreensão do que o currículo faz, passaria pelo entendimento das questões ideológicas. Para eles, a ideologia e a sua transmissão através dos aparelhos ideológicos do Estado seriam as responsáveis pela disseminação das ideias das classes dominantes. Tomando por base os estudos de Althusser, os teóricos críticos entendem que “a produção e a disseminação da ideologia é feita [...] pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola” (SILVA, 2007, p. 31).

Com base nesse novo referencial teórico para o estudo do currículo, podemos afirmar que, no final dos anos sessenta, a concepção técnica do currículo estava com os dias contados.

Tanto o movimento de reconceptualização como a NSE contrapunham-se aos parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler (SILVA, 2007).

## 2.1 CURRÍCULO: PODER E IDENTIDADE

Sabemos que as tensões entre os conceitos de ideologia e discurso, mesmo que eles se combinem em algumas análises, no campo mais especificamente educacional, os questionamentos feitos aos impulsos emancipatórios de certas pedagogias críticas, na medida em que estão fundamentados no pressuposto do retorno a algum núcleo subjetivo essencial e autêntico, dificilmente podem deixar de ser levados em consideração. (SILVA, 2013).

As teorias pós-críticas também estenderam nossa compreensão dos processos de dominação, nas relações, ao logo das discussões envolvidas em relação a gênero, etnia, raça, e sexualidade, que nos fornecem um panorama muito complexo. A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender a concepção de política para muito além do seu sentido tradicional.

Ao questionar alguns pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-crítica introduz claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo pós, ela não é, entretanto simplesmente superação, na teoria de currículo, assim como ocorre na teoria mais geral, a teoria pós-crítica de se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, tornamo-nos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é a questão de saber, identidade e poder.

Segundo Silva (2013), depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar currículo simplesmente através de conceitos técnicos como ensino e eficiência ou categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagem estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos.

Portanto, as teorias pós-críticas ampliam e modificam o que as teorias críticas nos ensinaram e nos alertam que o conhecimento não é exterior ao poder e rejeita a hipótese de uma consciência com suas conotações racionalistas e cartesianas.

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. Por isso, continuamos e finalizamos esta unidade reafirmando que currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de

poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

### **3 FORMAÇÃO DOCENTE X BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC (BRASIL, 2017) integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação docente, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Como podemos perceber, a formação docente está perfeitamente contemplada na referida base e, não poderia ser diferente, uma vez que se a base vem para melhorar a educação, tal formação não poderia ficar de fora, pois ela um elemento essencial no processo de melhoria da educação.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais, definidas na BNCC, devem concorrer para assegurar, aos estudantes, o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, mas para que isso ocorra é necessário que haja um olhar minucioso para a formação docente, sem isso, a implementação da BNCC não será bem-sucedida. É preciso que os docentes tenham muito bem definido em suas práticas o que esse documento traz como competência e habilidade.

Temos que competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC (BRASIL, 2017) reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a formação docente deve ser direcionada nesse sentido, diante de tantos documentos, não é mais possível um ensino pautado em conteúdos desconsiderando tais questões.

É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas. O professor deve estar inteirado de tudo isso. Aprendizagem que resulta da integração sujeito- objeto, mas a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais. Por exemplo, a linguagem, memória, abstração, a percepção, capacidade de comparar, (funções superiores) são ações resultantes de um processo de internalização de algo socialmente construído; criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que na formação do educador, este profissional tenha a capacidade de formular seus objetivos para serem atingidos no decorrer de sua carreira. Segundo (Candau 1999, p.26) “O papel da didática destina-se a atingir um fim a formação do educador”. Assim percebe-se que o educador não pode deixar de trabalhar a didática em hipótese alguma, uma vez que ela faz parte da sua prática profissional.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados mostraram que no contexto neoconservador, o currículo toma a feição de uma espécie de janela do mundo. No caso brasileiro, bem como no contexto internacional, o populismo autoritário busca desenhar as formas de *saber poder* pela lógica de produção/mercado. A tradição e um discurso saudosista anuncia que, a “ordem” e a “moral”, precisam ser recuperadas para o equilíbrio das nações. Há um chamado a uma visão romantizada e estandardizada do currículo. As competências tornam-se o eixo regulador da política nacional.

Entretanto, as recentes discussões, no campo do currículo, nos levaram a assumir a concepção de currículo como uma polissemia de sentidos, fato que vem favorecendo incorporações importantes para o entendimento das novas questões das políticas de currículo e cultura. Aqui, tratamos currículo fazendo um recorte da significação e ressignificação do currículo, embora, saibamos que ele se imbrica com a cultura.

No contexto específico das escolhas e referenciais que compõem o currículo, trata-se a identidade do fazer pedagógico como algo que está em diversos lugares, porém com características diferentes em cada lugar e mesmo assim diferentes entre si. Segundo Silva (2013)

“a identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que “é” é inteiramente dependente daquilo que não “é”. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela”. Partindo desta afirmação, a identidade é construída pelo próprio grupo e não, portanto um elemento que existe naturalmente.

Corroborando Silva (2013), Pereira (2010) ressalta essa compreensão no sentido de percebermos que os discursos das políticas macro (universalistas) são incorporados e materializados nas políticas micro (particularismos) nos espaços das escolas.

Nessa mesma perspectiva, explicitando, inicialmente, uma concepção de currículo como redes discursivas, entendida como um artefato que:

se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços. Portanto, o currículo encontra-se sempre em processo de construção. O movimento que lhe caracteriza traz, a nosso ver, inúmeros discursos, não antes revelados ou lidos. Em síntese, seria o meu discurso, o seu discurso e os nossos discursos. Além disso, não se deve esquecer o discurso oficial que o norteia, mas que não impede seu movimento nem a constituição de novas redes discursivas de sentidos e significados (ALBINO et al, 2010, p. 7).

A partir desse entendimento do currículo como rede discursiva, compreendemos que os discursos sobre currículo não são únicos e nem isolados, mas estão permeados dos contextos globais e locais, dos universalismos e particularismos.

ALBINO et al. (2010) compreende que os universalismos não se encontram desagregados dos particularismos e é, nesse sentido, que compreendemos que existe uma dependência recíproca entre eles.

Para tanto, o entendimento do currículo como prática articulatória, faz-se necessário, entendermos o conceito de hegemonia como significante vazio, ou seja, um significante em deslocamento e que depende dos contextos históricos de cada tempo e lugar para ser compreendida. Sendo assim, o currículo se adequação a cada instituição, levando em consideração sua especificidade.

Diante disso, recorreremos a Silva (2013), outro ponto que devemos abordar é a diferença, identidade e o currículo multiculturalista que se tornou comum por destacar a diversidade nas formas culturais do mundo contemporâneo, o chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem em países dominantes do Norte. Afirmamos que é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais, dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.

Neste artigo também tratamos da formação docente, nesse sentido, os resultados

evidenciaram que tal formação deve possibilitar ao educador, além da compreensão da natureza de sua relação com os alunos, do estabelecimento do contrato didático ou pedagógico, também levá-lo a desenvolver a sensibilidade e a capacidade de analisar a sua própria conduta, refletindo sobre as consequências de sua conduta e as particularidades das relações interpessoais no contexto escolar.

Dessa forma, a interação entre professor e aluno deve ser descentralizada da figura de poder do professor, isso foi totalmente defendido pela BNCC (BRASIL, 2017) a qual foca no protagonismo do aluno e, sendo assim, o professor passa para o papel de mediador. Entretanto, entendemos que tanto o professor quanto os alunos podem ser autores das situações escolares; cabe ao professor considerar as etapas de desenvolvimento dos alunos para exigir no momento adequado, a linguagem simbólica dos estudantes; a aprendizagem deve ocorrer por meio de interações sociais, na cooperação exercida pelo adulto e entre as crianças. O papel do docente é estimular e promover situações, nas quais, os alunos buscam encontrar, por si mesmos, as respostas; o professor é um pesquisador de sua atividade profissional.

No que se refere à formação docente articulada ao currículo, compreendemos que a responsabilidade da execução do currículo está na mão dos professores, o que caracteriza uma ação centralizadora, por parte destes na transmissão de conhecimento; cabe ao professor utilizar as contingências de reforço para buscar sucesso nas respostas esperadas, utilizando, para isso, estratégias, bem como ajustando as necessidades de aprendizagens ao ritmo de cada aluno, evitando, assim, situações de erro, que podem se tornar um (mau) hábito.

Para que a formação do educador seja, verdadeiramente, transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, das suas atitudes e do seu compromisso com as aprendizagens dos alunos, é essencial considerar os processos pelos quais, nós professores (as) apropriamo-nos e construímos nossos conhecimentos, as nossas características pessoais e experiências de vida e profissionais. “Pela natureza de sua atuação, o professor promove a articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos.

Ainda podemos destacar a visão do currículo, como conhecimento aprendido na escola, ele traz a ideia de que apenas o conhecimento oficial seria importante. Entretanto, compreendemos que o currículo e as práticas sociais cotidianas se articulam no processo de sua construção e, sobretudo, ressaltamos que a compreensão de currículo vai além do conhecimento oficial e que a escola precisaria trabalhar no sentido de socializar outras formas de conhecimento (DANTAS, 2011).

Isso deixa clara a visão de que o currículo deve sempre ser adequado a cada situação, ou seja, ele se constrói e se desconstrói de acordo com a valorização e as experiências pedagógicas da escola, de cada professor e de cada aluno.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluirmos este artigo, entendemos o currículo inserido em um processo de redes de significações, nesse sentido, ela se estrutura na prática discursiva articulatória, enquanto discurso ou prática discursiva articulatória se constitui por pessoas, discursos, práticas culturais e relações sociais e de poder que estão presentes nos espaços em que este currículo se desenvolve.

Sendo assim, o currículo é um processo contínuo que aglutina os vários discursos que se materializam, na prática social, através da negociação das relações de poder em um contexto de opções políticas mais plurais. Assim, ele pode ser significado e ressignificado nas práticas cotidianas das escolas e, com o acúmulo de experiências e com o fazer pedagógico, vai ser significado nesse constante processo em que é permeado por complexas relações de poder. Poder e identidade

O processo de significação e ressignificação do currículo como redes discursivas, possibilita um trabalho com o conceito de hegemonia em deslocamento. Isso significa que o discurso único cede lugar aos discursos contingenciais, e que os significantes vazios são produzidos pela negociação das relações de poder em processo contínuo de deslocamento.

Essas inovações nos convidam a fazer reflexões e análises avaliativas sobre a educação que temos e a educação que queremos, levando em consideração os objetivos inscritos nos planos educacionais e desdobramentos inseridos nas propostas curriculares que tratam da universalização da educação, da sua qualidade e de estratégias pedagógicas de como desenvolvê-las, atendendo não só as necessidades do povo brasileiro, mas a diversidade dos diferentes contextos.

No que concerne à formação docente, destacamos que esta é um elemento que poderá levar ao sucesso ou insucesso de uma qualidade de qualidade, uma vez que um professor sem uma formação consistente, mesmo que queira desempenhar bem sua função, terá muitas dificuldades. Portanto, podemos dizer que o ideal é que esse professor tenha uma formação que seja balizada entre a teoria e a prática.

Ainda podemos considerar que há uma relação entre currículo e formação docente,

pois, um professor só compreenderá e aplicará as concepções do currículo se tiver uma boa formação, ou seja, a formação docente implica a compreensão adequada do currículo. Além disso, estudos nos levaram a compreender a relação entre conhecimento de currículo e cultura no sentido da diversidade. Deixando claro que o currículo se expressa como resultado de relações de poder assimétricas e desiguais entre as diversas culturas.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina A.; MAIA, Angélica Avelino; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; DANTAS, Veridiana Xavier. Currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG: ANPEd, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC). Acesso em: 19 abr. 2020.

DANTAS, Veridiana Xavier. **Currículo em construção**: processo político de significação. Editora Universitária. UFPB 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LIBÂNEO. OLIVEIRA, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. **Coleção Docência em Formação**: Saberes pedagógicos. 10 edição ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Políticas de currículo e as discursividades contemporâneas da emancipação: há possibilidade de pensá-las como hegemonia contingencial? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et al (orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a. pp. 159-180.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013



## AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ESPAÇO DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Thiago Guilherme Calixto<sup>88</sup>; Hermano de França Rodrigues<sup>89</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

A partir da década de sessenta, a Linguística começou a passar por uma grande transformação e avanços qualitativos aconteceram no que diz respeito ao estudo da linguagem em seus usos efetivos, o que se chamou de guinada pragmática. Nos anos subsequentes, a *Linguística Textual* surge como uma nova perspectiva para o ensino de língua e concebe que o ensino deve acontecer a partir de textos, sejam eles orais ou escritos, entendidos como unidades comunicativas, e que se apresentam sempre inseridos no formato de um gênero textual. Tais gêneros permeiam nossa vida, em situações sócio comunicativas, e que, segundo MARCUSCHI (2008) podem ser considerados como excelentes ferramentas para a expansão das várias modalidades textuais contribuindo, assim, para uma melhor compreensão do indivíduo enquanto ser social.

Essa abordagem redireciona o ensino de língua, antes voltado em sua totalidade para a estrutura frasal e normas gramaticais, e passa a ver os textos como um conjunto de potencialidades de sentido e de múltiplas abordagens, dando um maior protagonismo para o aluno, que é movido a interpretar e produzir diversos gêneros textuais, permitindo um estudo integrado entre leitura, gramática e produção textual. A partir dessas discussões nasce à *Linguística Textual*, que preenche as lacunas da gramática da frase e rompendo com os limites da estrutura, chegando à uma leitura textual que tem o objetivo de ensinar a língua através de um novo olhar, tendo por núcleo de trabalho a língua a partir dos diversos contexto, níveis da compreensão, produção e análise textual.

Entretanto, a histórica preocupação com a norma culta está, diretamente, ligada a produção de textos formais, que são gêneros textuais valorizados socialmente, ao contrário dos gêneros utilizados na comunicação cotidiana, que são considerados de menor valor. Este modelo apregoado pela metodologia tradicional de ensino de língua portuguesa, que enfatizava a arte do “falar e escrever bem” ainda está presente nas aulas e nos livros didáticos de língua portuguesa, mesmo com inúmeros avanços propostos pelos estudos linguísticos. Fazendo com

---

<sup>88</sup> Letras, Língua Portuguesa – Universidade Federal da Paraíba

<sup>89</sup> Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Federal da Paraíba

que, históricos equívocos sejam cristalizados ao longo do tempo.

No Brasil, essa mudança de paradigma, que inicialmente brotou e ganhou corpo na Academia, foi fortemente aceita por pesquisadores da área e professores de língua portuguesa, e passou a ser refletido nos documentos oficiais, e hoje, tais concepções sobre leitura e produção textual estão cada vez mais presentes nos documentos oficiais e nas diretrizes propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino da língua portuguesa. Podem ser observadas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), dentre outros, que buscam orientar e oferecer indicações para o ensino de língua portuguesa com uma visão funcionalista e contextualizada da língua.

No entanto, esta quebra de paradigma, mesmo respaldada por atuais e importantes estudos e ratificadas nos documentos oficiais, ainda não consegue alcançar de forma satisfatória as aulas de língua portuguesa e os livros didático utilizados pelos professores e alunos. Essas concepções estão enraizadas e acabam sendo empregadas nas abordagens da língua portuguesa na sala de aula e refletidas nas páginas de diversos livros didáticos, deturpando o ensino e reproduzindo velhas ideias, contribuindo, dessa forma, para a formação do analfabeto funcional, que mesmo tendo frequentado a escola não domina as mais elementares leituras e produções textuais necessárias para as sócios comunicações exigidas diariamente.

A partir dessa constatação, propõe-se analisar neste artigo as atividades do livro didático de língua portuguesa (LDP) intitulado por *Novas Palavras 1* escrito pela Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, editado pela FTD, indicado para o 1º ano do Ensino Médio, tendo sido analisado e aprovado pelo PNLD em 2015. Pretende-se analisar e diagnosticar equívocos, omissões e até distanciamentos das concepções de leitura e produção textual proposta pela Linguística textual, que será fundamentada neste trabalho a partir das obras de Geraldi (1997), Antunes (2009), Marcuschi (2008), entre outros. Este artigo, apresenta inicialmente uma breve apresentação da teoria que embasa esta pesquisa, em seguida é realizada uma análise de duas atividades, a primeira aborda a temática da produção textual e uma segunda discute a interpretação textual.

## **2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

A leitura que é realizada em sala de aula, muitas vezes, é a que está sendo proposta pelo

LDP, que cada vez mais tem se consolidado como uma ferramenta de ensino muito útil tanto para o professor quanto para o aluno no processo ensino-aprendizagem. O LDP, por exercer um papel de grande importância na aula de língua portuguesa precisa conter textos e atividades que possam conduzir o aluno a uma construção de sentido e que o leve não apenas a decodificar um significado pronto, presente na superfície do texto, mas que seja capaz de atribuir significados e associar seu conhecimento enciclopédico a outros existentes no texto.

Ora, se o LDP não compartilha o entendimento de que a leitura deve ser um pretexto para que os conhecimentos do aluno sejam evocados, não fornecendo atividades inquietantes e questionadoras que o levem a sair da sua zona de conforto, é bastante provável que o objetivo da leitura, que é a compreensão ou formação de um novo sentido, não seja alcançado. Marcuschi (2008) ao realizar estudos sobre o livro didático de língua portuguesa, detectou que a maioria das atividades trazem perguntas do tipo “cópia”, deixando de explorar aspectos vitais para uma maior compreensão do texto e mesmo propondo boas produções textuais, os LDP acabam produzindo atividades rasas, sem construir argumentos e quais são os sentidos produzidos por ele. Acerca disso Marcuschi atesta que

as atividades de compreensão textual que buscam apenas a decodificação, faz com que os exercícios de compreensão não atinjam seus objetivos, quais sejam: treinar o raciocínio, o pensamento crítico, a capacidade argumentativa e a formação de opinião (MARCUSCHI, 2008, p. 269).

Tem sido consensual a observação de que, mesmo nos estágios mais avançados da escolarização as pessoas revelam dificuldades no desempenho da compreensão de textos. Mesmo tal compreensão sendo um aspecto básico para o domínio do uso da língua. Um dos possíveis fatores responsáveis pela permanência desse problema escolar, que toma níveis extraescolares, é o caráter de artificialidade com que os textos são abordados nas aulas de língua portuguesa, ou seja, há um distanciamento entre as propostas de compreensão com as reais funções que os exercícios contidos nos LDs propõem. Em que, tais exercícios deveriam aprofundar o conhecimento e conduzir a reflexões consistentes acerca do texto. Sobre isso Marcuschi afirma:

A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdos (MARCUSCHI, 2008, p. 266).

A leitura e a escrita estão intimamente interligadas. Quando é solicitado a um aluno que redija uma redação escolar sem que lhe seja dado um aporte de informações sobre o tema

proposto, sem que haja leituras anteriores sobre o tema, é muito provável que ao final da produção textual tenha restado inúmeras lacunas, como obviedades e irrelevâncias das afirmações e dos comentários, apenas buscando o preenchimento de linhas no papel e o encaixe da produção textual na tipologia proposta pelo professor na sala de aula. Acerca do processo de escrita Antunes assevera que

[...] esse insucesso tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é *ter o que dizer*. Ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussões prévias de informações, e dados, sem planejamento, sem rascunho, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada (ANTUNES, 2009, p. 167).

Além disso, deve ser salientado que, a intertextualidade em seu sentido mais amplo, expõe a concepção de que ao longo da história os discursos vão se moldando, se articulando com diversos discursos, refazendo e construindo discursos a partir de discursos anteriores, de maneira que essa linha discursiva remonte um único e perdurável discurso sem rupturas, mas repleto de agregações. Assim, os atuais discursos são desdobramentos dos discursos anteriores, daquilo que já foi dito (ANTUNES, 2009). Logo, os textos escritos são reflexos da leitura de outros textos, que se agregam em um arsenal de informações que faz com que o aluno que escreve um texto possa ter sua produção apoiada em outros textos.

### **3 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DO LDP**

Esta análise abordará a terceira e última unidade do LDP ‘Novas palavras 1’ intitulado por “Redação e leitura” que propõe possíveis atividades voltadas para a leitura e produção textual. A unidade é dedicada ao menor percentual de páginas do livro, ficando bem atrás do robusto volume de páginas dedicadas à unidade que aborda as normas gramaticais. Em que, isso atesta o grau amplo de importância dado à gramática, enquanto os aspectos da língua, como a leitura e produção textual, aparecem como objetos de relevância secundária.

Ademais, vale ressaltar que o termo “redação” foi bastante difundido até o fim da década de oitenta, mesmo ainda sendo adotado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E, atualmente esse termo vem sendo gradativamente substituído por produção textual, particularmente depois das proposições de João Geraldi (1997) para o ensino de língua portuguesa, que considera que a produção textual possibilita um diálogo entre o leitor e o autor, e também entre os textos que circulam em nossa sociedade orientados pelos mais diversos

pontos de vista.

O termo “redação”, que resume canonicamente os tipos textuais em apenas três eixos: narração, dissertação e descrição, reduz também o tratamento dado à produção escrita na aula de língua portuguesa que se configura pelo distanciamento entre as produções oferecidas pela escola e os gêneros textuais que o aluno irá encontrar ao longo da sua vida. Oferecendo atividades de produções aleatórias sem desenvolver a relação do produtor/leitor a partir do processo de reescrita, que aprimoraria progressivamente a prática da escrita (CITELLI, 2001).

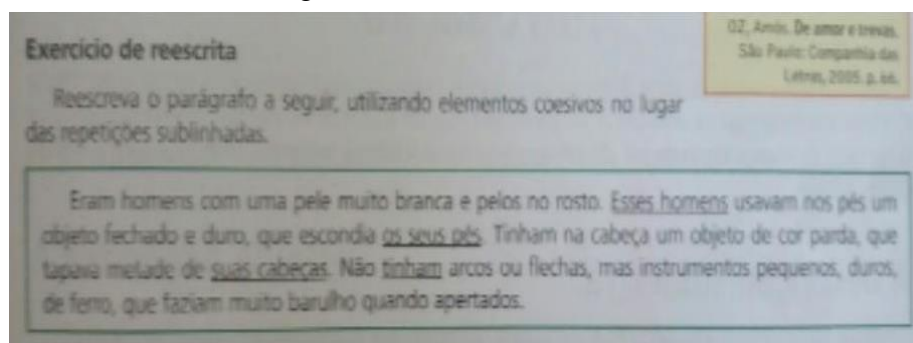
Essa concepção dialógica da linguagem está exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e requer que o aluno seja capaz de compreender e escrever os textos que circulam socialmente. Diante disso, o termo produção textual não é uma mera substituição de termo redação. A produção textual considera, na verdade, o texto como elemento do processo de ensino-aprendizagem compreendendo-o a partir do diálogo com outros textos seja do passado ou presente (GERALDI, 1997). Essa distinção é exposta por Geraldi quando afirma

[...] substituir “redação” por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção (GERALDI, 1997, p. 22).

Assim, as atividades contidas do LDP ‘novas palavras 1’ merecem seu devido destaque em razão da apresentação de inúmeros deslizos no que se refere à produção textual, dentre os quais está um equívoco comum cometido sobre o conceito do processo de reescrita, que pode ser observado, quando os autores propõem ao final de cada capítulo, um quadro com uma atividade intitulada por “Critérios de avaliação e reelaboração”. No entanto, tal reescrita não diz respeito ao texto produzido pelo aluno, mas a um texto aleatório selecionado pelos autores.

Outras sugestões são propostas, como os “Exercícios de reescrita”, nos quais a reescrita também não se refere ao texto produzido pelo aluno, mas a um texto alheio, apresentado pelo livro. A figura abaixo apresenta uma sugestão de um exercício de reescrita

Figura 01- Exercício de reescrita



Fonte: AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; BARBOSA, Severino. **Novas Palavras 1. 2.** ed. São Paulo: FTD, 2013.

Pode-se verificar que o exercício ignora as condições de produção e não orienta os alunos para as etapas do processo de produção de escrita (planejamento, elaboração, autoavaliação, revisão e reescrita). As situações de comunicação ou contexto de leitura e produção não são contempladas, organizando-se, preponderantemente, pela tipologia textual, sem cuidar, satisfatoriamente, das condições de produção de escrita e nem a de orientar o aluno nas etapas de construção do texto. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly “[...] a produção textual deveria seguir uma ‘sequência didática’ como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, com a finalidade de produzir um texto.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.79).

A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. E, esse processo de produção deve ser distinguido da produção final do texto, pois a produção final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões. Acerca disso Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) afirmam que “[...] em suma, o que se pode dizer é que as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas.” (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004, p. 82).

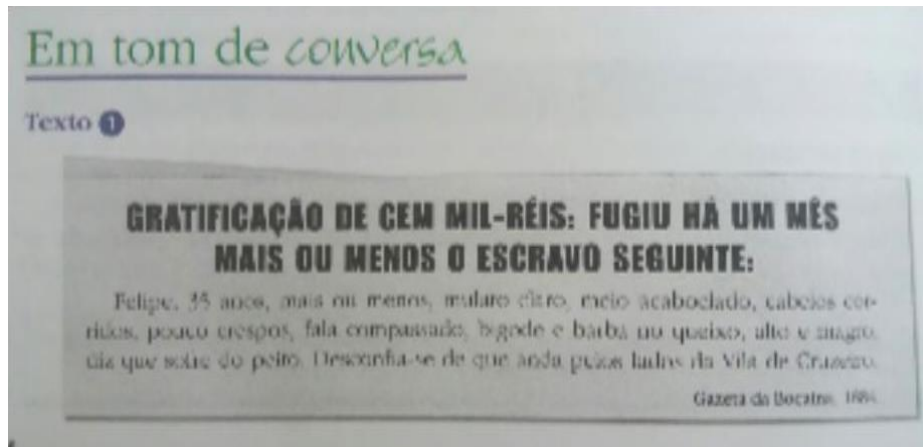
Todavia, nota-se que a proposta de reescrita está atrelada ao sentido de troca de elementos coesivos, o que não representa o real sentido de reescrita, que consiste em modificações qualitativas e quantitativas de um texto escrito pelo próprio aluno, que acontece depois da sua primeira escrita. Então, a reescrita consiste na reelaborado pelo seu próprio autor. Vale salientar que o melhoramento do texto pode demandar vários processos de reescrita e cada reescrita serve de suporte para a produção do texto seguinte (HALTÉ, 1980).

Com efeito, o suposto exercício de reescrita proposto não atende as demandas de um ensino crítico e que está cada vez mais pautado numa interação multidimensional entre a linguística, o texto, a sócio-pragmática e as concepções cognitivo-conceituais para que existam condições efetivas para uma ampla compreensão das possíveis variações que podem ser encontradas no processo de produção e/ou recepção textual.

Do mesmo modo, o tratamento dado ao processo de leitura e compreensão de textos no LDP *Novas Palavras 1* traz graves equívocos, na qual a exploração dos conteúdos impressos no texto não contemplam os níveis de interpretação desejados, ou seja, uma leitura em profundidade. Dessa forma, não permite-se que o leitor/aluno traspasse o nível superficial de leitura e compreensão. Apesar dos textos elegidos serem de boa qualidade não são esmiuçados

pelas atividades de maneira satisfatória, que propõe exercícios rasos e pouco produtivos. Um exemplo disso, é encontrado no exercício de compreensão, apresentado na figura abaixo:

Figura 02 - Texto

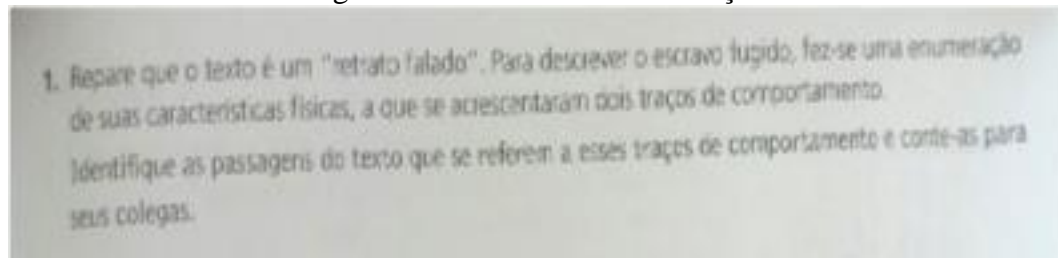


Fonte: AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; BARBOSA, Severino. **Novas Palavras** 1. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

A figura acima expõe um texto multidisciplinar, que agrega conhecimentos históricos e sociológicos, além de possibilitar uma ampla compreensão textual sobre o gênero anúncio; O texto retrata um contexto social, no qual o anúncio escolhido era comum e aceitável socialmente, havia todo um aparato estatal e privado que permitia e lucrava com o comércio de escravos além de uma legislação favorável; Vale ressaltar que o anúncio data do ano de 1884, sabe-se que um ano após, em 1885 era promulgada a Lei dos Sexagenários que garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos. E que somente quatro anos mais tarde, em 13 de maio de 1888, a abolição se deu com a promulgação da Lei Áurea a escravidão foi formalmente abolida do Brasil.

No entanto, a atividade proposta deixa de abarcar toda essa gama de conhecimentos, não conduzindo o aluno a desenvolver uma reflexão crítica sobre o contexto social no qual se deu este anúncio, nem permite a expansão do gênero textual utilizado ou construção de sentidos a partir dos questionamentos sugeridos. A figura abaixo expõe o exercício recomendado para esse texto, e atesta com bastante consistência o viés formalista, buscando sempre as estruturas, as palavras desassociadas do seu significado, mesmo em um exercício que deveria propor uma leitura e compreensão do texto. Desconsiderada todas as informações que o texto carrega, os autores propõe esta questão:

Figura 3: Exercício de Identificação



Fonte: AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; BARBOSA, Severino. **Novas Palavras** 1. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

É notório que este exercício não permite ao aluno um aprofundamento na compreensão sobre o texto, o que Marcuschi (2008) classifica como perguntas do tipo ‘cópia’, que sugere simples atividades mecânicas de transcrição de frases e palavras. Um texto tão rico em interpretações é reduzido a uma rudimentar enumeração de características físicas, o que demonstra um enorme grau de distanciamento dos autores com as questões de cunho sociais, beirando até a insensibilidade por se tratar de uma temática tão pungente. De acordo com Marcuschi tais atividades “não são exercícios de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem à identificação de informações objetivas e superficiais. Essa é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 267).

Sem dúvida, tal prática conduz à ausência de reflexões críticas na sala de aula, o que aponta para um silenciamento diante de possíveis discussões acerca das relações sociais que nortearam o período no qual a escravidão era legalizada no Brasil, não discute os desdobramentos desse período histórico, como o persistente racismo, a exclusão social e o extermínio da população negra em meio a violência urbana, tais questões ficam a margem de qualquer discussão pois traz muita inquietação e indignação e em sua sociedade que prima pela ordem e a conservação dos costumes, isso não é bem visto.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme as análises propostas por esta pesquisa, pode-se observar que ainda existem graves equívocos no que tange às atividades de leitura e produção textual contidas no supracitado LDP, os deslizes são recorrentes, e podem ser facilmente entrados ao longo do livro, mesmo em um LDP aprovado recentemente pelo PNLD.

Assim, detectamos equívocos nas atividades de leitura e produção textual, tais como: pouca exploração do conteúdo, silenciamento diante de importantes temáticas, exercícios



descontextualizados; falta de atividades que propusessem aos alunos um pensar crítico, propostas de atividades de produção textual concentradas apenas nos três moldes de tipologias; limita a produção do aluno, que deveria ser bem mais ampla; o uso do texto como pretexto para atividades gramaticais além de não apresentar a perspectiva dos gêneros textuais ao longo do livro e por fim, uma abordagem do texto sem a preocupação com as etapas de sua construção, planejamento e revisão.

No entanto, tal problema faz parte de toda uma cadeia que advém da formação da concepção teóricas dos autores, que transformam suas concepções em textos que constituem os LDPs, posteriormente esses LDPs que deveriam passar por uma rigorosa análises durante o processo de seleção do PNLD, são aprovados mesmo contendo graves equívocos, são esses LDPs que estarão sendo disponibilizado, junto com outras edições semelhantes, para a escolha do professor. Ao docente cabe a tarefa de escolher o LDP. Mesmo diante de poucas e não tão boas opções de escolhas, o professor pode preferir não contar com o auxílio do LDP, o que torna o seu trabalho ainda mais crucial, exigindo um maior protagonismo e dedicação, mesmo este professor tendo possivelmente um tempo reduzido.

Diante disso, é imprescindível rever todo o processo de produção e distribuição dos LDPs, desde os conteúdos obrigatórios até as singularidades regionais que deveriam estar contidas nos LDPs, passando pela reformulação dos critérios previstos para aquisição do LDP e também por um maior rigor no processo seletivo, e por fim, um aumento na aquisição de coleções oferecidas ao professor, que terá mais opções de escolha.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; BARBOSA, Severino. **Novas Palavras** 1. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALTÉ, Jean-Francois. **Savoir Écrire** - savoir faire. Paris: Pratiques, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

## **O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O SILENCIAMENTO DO LEITOR**

Anderson Soares e Silva Cândido<sup>90</sup>; Hermano de França Rodrigues<sup>91</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

É notável que durante a vida escolar, entre o ensino fundamental e médio, os alunos, principalmente da rede pública apresentam uma grande dificuldade em assimilar os conteúdos trazidos pelos livros didáticos de Língua Portuguesa. Isso provavelmente deve-se ao fato de que o mesmo seja voltado para a exploração da gramática normativa prescritiva, que, de modo geral, exclui os conhecimentos do aluno preestabelecidos pela sua origem sociocultural. Causando como consequência o desinteresse do estudante pela aula tradicional de português, por ter dificuldade em compreender e interpretar textos, muitas vezes por sua estrutura e imposição gramatical, por abordarem temas incoerentes com sua realidade.

Ao longo dos anos, o livro didático de Língua Portuguesa tornou-se um obstáculo imposto, que mais do que contribuído para a formação e aprendizado do aluno, tem dificultado o acesso ao saber e a cultura à parcela menos favorecida da população.

### **2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS FALHAS FRENTE À FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR**

O Parâmetro Nacional Curricular foi criado a fim de levar o aluno a respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, e ao mesmo tempo criar referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (PCN de Língua Portuguesa, 1998). Objetivando proporcionar aos jovens conhecimentos de culturas além da sua, e fazê-los deter o necessário para exercer a sua cidadania, ver-se como agente colaborador da sociedade.

O PCN de Língua Portuguesa propõe que o livro possibilita ao indivíduo um posicionamento crítico, responsável que o ajude a usar o diálogo e o respeito como ferramenta para resolver as mais diversas situações. E, também, questionar paradigmas sociais, sugerindo através da lógica, e com criatividade, a solução de conflitos que possam surgir a partir da

---

<sup>90</sup> Letras, Língua Portuguesa – Universidade Federal da Paraíba.

<sup>91</sup> Programa de pós-graduação em Letras - Universidade Federal da Paraíba.

pluralidade social.

Baseando-se nestes critérios, pode-se afirmar que há uma deficiência quanto ao cumprimento dos deveres requeridos ao manual didático, mais especificamente o dos autores William Cereja e Thereza Cochar, da editora Saraiva, para os anos de 2017 a 2019, para o 7º ano do ensino fundamental, Português Linguagens.

O problema da inconsistência do livro didático é algo que para ser compreendido, requer um estudo além dele mesmo. Faz-se necessário recorrer a pesquisas feitas sobre a escola pública brasileira. Como diz Libâneo (2012), existe um dualismo no ensino vigente no Brasil, a escola propedêutica, da sociabilidade e do conhecimento para os ricos. E para os pobres não resta mais nada além da escola da “socialidade”, do acolhimento social.

[...] da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais; mais especificamente, ele está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento Educação Para Todos (LIBÂNEO, 2012, p. 13)

Através desta leitura, torna-se mais fácil a compreensão de que não há, por parte do Estado um real interesse na ascensão intelectual do alunado de escola pública, pois isso implicaria em cidadãos conscientes de seus direitos, não mais alienados das questões políticas, econômicas e sociais do país, motivados a mudar a situação em que vivem. Por isso, mesmo havendo inúmeros projetos e propostas do governo, em relação ao ensino, não há uma democratização da leitura e dos conteúdos abordados em sala de aula. Não se valoriza o aspecto da inclusão social.

Libâneo (2012) também chama a atenção para os assuntos ministrados nas escolas. Segundo ele, grande parte dos educadores tem insistido na função social do saber, a universalização do acesso e da permanência do ensino, primando por uma educação de qualidade. Buscando uma formação voltada para a cidadania crítica.

Contudo, tem-se evidenciado, sobretudo nas últimas décadas, muitas contradições, que não apresentam soluções satisfatórias, entre quantidade e qualidade, no que diz respeito ao acesso a escola e a educação. Com isso propaga-se cada vez mais o conhecimento da classe social dominante, que geralmente transmite o que lhe é conveniente para continuar ditando regras e se manter no poder.

As classes sociais mais baixas estão cada vez mais excluídas e marginalizadas, tem sua cultura limitada apenas ao lugar de convívio. Sem uma leitura de qualidade e um

aprofundamento do conteúdo abordado, o leitor perde o já escasso meio de obtenção de conhecimento. Lerá por necessidade, no período escolar, e ao perder a obrigatoriedade, o fará pouco, ou quase nada. As atividades interpretativas contidas no livro didático trazem uma visão determinista, conservadora e repressiva, rechaçando o espaço para as variantes linguísticas, impõem a norma culta como padrão unitário.

Como diz Eni Orlandi (1995), a burguesia dita o conceito de igualdade, ao passo que ela mesma dissemina uma desigualdade real, exemplificando com o ensino da gramática, no século XIX, na França, quando a educação era tida como um direito de todos, a burguesia detinha o bilinguismo, e quanto aos demais, da classe dominada, cabia apenas uma gramática “truncada”. No livro referido de William Cereja e Thereza Cochar, *Português Linguagens*, desconsidera-se, a todo o momento, que existem muitas outras formas de conhecimento e manifestação cultural, além da transmitida pela classe dominante no ambiente escolar.

É de fundamental importância considerar os conhecimentos, e as leituras de mundo trazidos pelo aluno- sua historicidade- que implicará diretamente em sua forma de compreender as situações, sua reflexão sobre o mundo. Sua interpretação pode ser diferente, porém, em nenhuma hipótese inferior. Faz-se necessário que o professor se capacite cada vez mais para utilizar o livro didático como um ponto de partida, e nunca como um ponto de chegada, uma ferramenta única para a transmissão do saber. Adequar à realidade dos alunos para que estes vejam uma aplicação prática em sua vida, dos conhecimentos ministrados em sala de aula.

Freitag (1989) ressalta a participação dos professores e dos alunos, que acabam sendo reduzidos a meros escravos do livro didático, ao invés de o utilizarem como uma ferramenta para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e de contra a ideologia tornando-o principal papel, ou exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, a diversificação textual torna-se essencial para aproximar o aluno da leitura.

Ao exigir níveis de leitura e interpretação tão superficiais; textos como pretexto para o ensino da gramática; dentre outros aspectos, o livro didático de Língua Portuguesa não contribui para a formação de sujeitos leitores, o contrário, induz o seu silenciamento, para assim disseminar a cultura e as ideologias neoliberais.

Tomando como exemplos os textos e as atividades de produção e compreensão textuais trazidos pelo livro de William Cereja e Thereza Cochar, da editora Saraiva, mostraremos como o mesmo tem contribuído para o silenciamento do aluno, induzindo a uma leitura rasa e puramente parafrástica, privando-o da defesa de sua cultura, e propagando a desigualdade social. Um dos exemplos a ser trabalhado, traremos da Unidade I, desenvolve-se um questionário sobre mitos gregos. Como se não bastasse à parte escrita, é ilustrado com a pintura

O julgamento de Páris (1639) de Peter Paul Rubens. Segue a imagem:

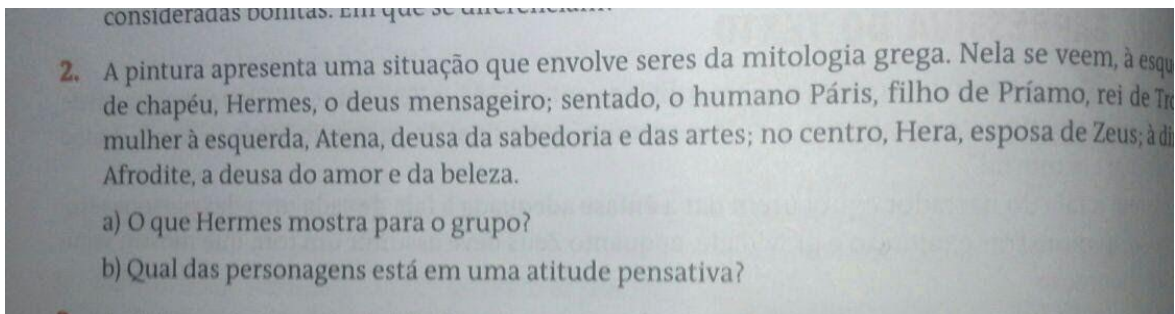
Figura 2- “O julgamento de Páris” de Peter Paul Rubens



Fonte: Página Vicio da poesia do Wordpress.

Então, baseado nos elementos anteriores, o aluno deverá responder:

Figura 3- Questionário

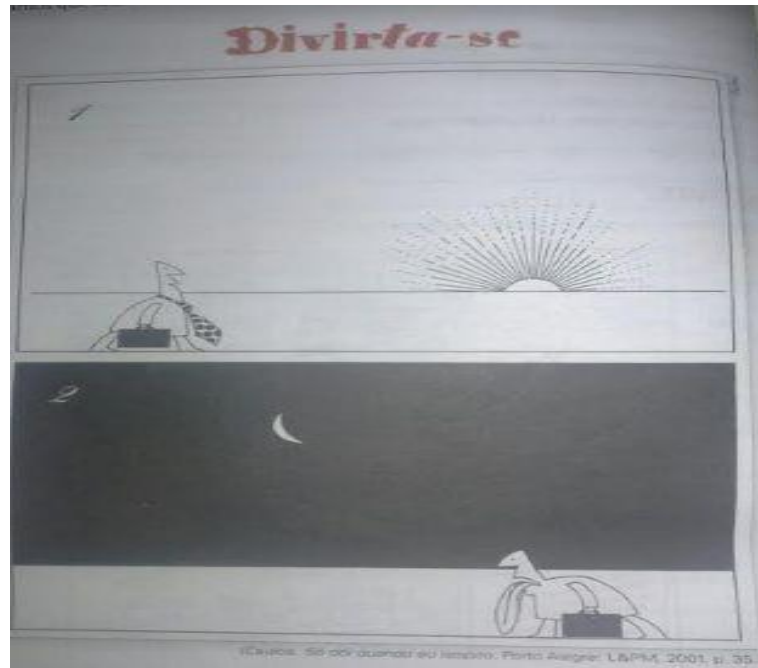


Fonte: Português Linguagem, 7. William Roberto Cereja.

Um insulto à inteligência e a capacidade interpretativa do mesmo, posto que todas as respostas estejam explícitas nos textos e nos enunciados das questões, induzindo o aluno a uma leitura puramente paráfrase.

Ao final de cada unidade, o livro apresenta um ícone, o “Divirta-se”, algo para entreter, animar o aluno. Nada extraordinário, se não fosse à imagem usada para divertir estudante.

Figura 5- Quadrinho de Caulos de 1976



Fonte: Só dói quando eu respiro, Caulos.

Sendo um tema tão atual, vivenciado por tanta gente, tendo a possibilidade de polemizar, questionar o porquê de tal situação; quais os agentes causadores; em que implica; quais as consequências de um sistema trabalhistas com leis ainda defasadas e arriscadas a serem ainda mais insalubres, os autores simplesmente satirizam a realidade do trabalhador das camadas mais pobres da sociedade brasileira.

Foucault (1979) afirma que em qualquer sociedade existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social. Estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso. A produção da verdade associado ao discurso infiltrado pelas relações do poder vigente.

Quero dizer, em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam e caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (FOUCAULT, 1995, p. 179-180)

O livro didático é uma produção que circula discursos. Portanto, reconhecer como são relacionados os textos e suas intertextualidades é uma forma de identificar que discursos estão enfocados e que poderes estão implícitos nas vozes que os proclamam.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objeto de estudo deste trabalho, o volume do sétimo ano do Ensino Fundamental II dos anos 2017 a 2019 pela editora Saraiva; abordamos os primeiros textos dos capítulos da primeira unidade, que por sua vez compõe-se de quatro grandes temas centrais; desempenhando a função de ilustrar a importância dos textos de uma obra didática para o conhecimento de mundo e como esse fator interfere no nível de compreensão do texto, permitindo-lhes a troca de impressões. A Compreensão dos textos do livro didático pela perspectiva a qual se fundamenta na Análise do Discurso (AD), na perspectiva de Michel Foucault explorando tais matérias medianas a um olhar crítico sobre sua contribuição.

Os aspectos das obras analisadas neste artigo puderam contribuir para a percepção de que o livro e as suas propostas metodológicas são carentes e são inadequadamente utilizadas, tornando-se apenas um dos materiais disponíveis para o trabalho diário em sala de aula, por isso, devem ser adaptados e reformulados para se adequar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Notam-se propostas de atividades antiquadas e que podem propiciar um afastamento efetivo no uso e na reflexão sobre a língua portuguesa, questões que necessitam serem interpretadas e compreendidas pelos professores, para que haja um trabalho que garanta a aquisição de novas habilidades linguísticas pelos alunos.

Uma vez compreendendo o conhecimento como um discurso, conseguiremos ter uma visão menos ingênua para as questões preestabelecidas pelo autor. Disciplinando, assim o nosso olhar, poderemos lutar por outras hegemonias discursivas.

### **REFERÊNCIAS**

- COUTINHO, Luis Carlos. **Só dói quando eu respiro**. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- CEREJA, William Roberto. **Português Linguagens 7º Ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 12-35.
- FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- LIBEANO, Carlos. **Educação e Pesquisa**. 38. ed. São Paulo, 2012.
- RUBENS, Peter Paul. **O Julgamento de Páris**. Viciodapoesia.wordpress.com. Disponível em: <<https://viciodapoesia.files.wordpress.com/2013/09/00-peter-paul-rubens-o-julgamento-de-pc3a1ris-1639.jpg>>. Acesso em: 21 abr. 2017.



## **A CORRELAÇÃO ENTRE A MEMÓRIA DE TRABALHO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSAMENTO DA LEITURA EM CRIANÇAS NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO**

Nadja Maria de Menezes Morais<sup>121</sup>; Pablo Machel Nabot Silva de Almeida<sup>122</sup>; Rosilene Felix Mamedes<sup>123</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo esclarece alguns tópicos acerca da correlação entre a memória de trabalho e a consciência fonológica, no processamento da leitura em crianças que estão no nível pré-silábico. Para isso, este trabalho tem como base as abordagens da teoria linguística gerativa e a teoria da psicolinguística experimental.

Para Leitão (2005) a psicolinguística experimental é uma ciência que procura compreender como se processam a linguagem verbal, e quais são os processos cognitivos envolvidos nessa organização mental. Isso nos faz perceber a importância da contribuição que esta ciência tem, pois a partir destes estudos compreendemos mais profundamente quais são os processos (caminhos) que o cérebro de uma criança faz para adquirir a leitura convencional.

A importância da escolha pelo tema em questão dar-se-á pela necessidade de compreender e descrever como a memória de trabalho está associada às habilidades da linguagem no período primário do processamento silábico na fase da alfabetização, bem como, investigar como está sendo trabalhado o processamento silábico (alfabetização) com as crianças e analisar a relação entre processamento da memória de trabalho e a consciência fonológica no processamento da leitura em crianças que estão no nível pré-silábico.

Desse modo, espera-se encontrar, na pesquisa proposta, quais as possíveis variantes que estão diretamente ligadas ao processamento da leitura das crianças no processo de alfabetização, tendo em vista que as habilidades de leituras desenvolvidas na primeira infância influenciam no processo de ensino e aprendizagens das crianças nos anos iniciais.

---

<sup>121</sup> Uniasselvi- Tutora Ead CE.

<sup>122</sup> Doutorando em Letras-Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Mestre (2016) em Linguística e Graduado (2012) em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. É Pesquisador Integrante do Grupo de Estudos em Neurolinguística e Psicolinguística (GENP) e do Núcleo de Pesquisa sobre Aquisição e Processamento Cognitivo da Linguagem da PUCRS, atuando junto ao Instituto do Cérebro – InsCer. Também é Pesquisador Honorário e Colaborador do Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL) e do Grupo de Estudos em Processamento Linguístico (GEPROL) da UFPB.

<sup>123</sup> Mestra em Linguística- Doutoranda em Letras PPGL.

Sabe-se que o processamento da leitura está diretamente relacionado à memória de trabalho, Baddeley e Hitch (1974) traz um modelo inicial estruturado em três partes que são o: circuito fonológico; bloco de espaço visuoespacial e o executivo central- denominados em modelo de Multicomponencial. Dessa forma, esses três componentes para Baddeley estão inter-relacionados uns com os outros e não agem isoladamente. Estudos apontam que as tarefas fonológicas ativam o hemisfério esquerdo do cérebro comparado ao hemisfério direito, assim, o esquerdo é sempre mais propenso a processar as informações relativas à linguagem.

Dentre os três componentes, apresentados, o segundo componente da memória de trabalho denominado de bloco de espaço visuoespacial visa armazenar informações visuais. Outro ponto importante que precisa ser ressaltado é com relação ao desempenho do executivo central, que tem a função de integrar as informações recebidas tanto pelo que vem do circuito fonológico, quanto pelo circuito visuoespacia, além, desse modelo, ser responsável por desenvolver a atenção, o planejamento, a estratégia e a supressão, ou seja, é ele quem determina o que fazer com a informação.

Como podemos observar, nesse modelo, a memória de trabalho deixa de ser um arquivo passivo, isto é, deixa de ser apenas um receptor de informações, e passa a exercer uma função primordial na retenção e manipulação da informação recebida do meio externo. Além disso, pesquisas apontam que o processamento da leitura esta relacionada diretamente com os Span de memória esses Span nos permite reter e agrupa mais ou menos 7 itens (+ ou - 2), que são unidades com significados podendo ser letras ou números.

Partindo dessas inquietações referentes a estes estudos, foi que nasceu o interesse em investigar mais profundamente a problemática de como a memória de trabalho está associada às habilidades da linguagem no período primário do processamento silábico na fase da alfabetização? E, dentre outros pontos, decifrar questões relacionadas ao processamento da leitura na fase inicial da escolarização.

De acordo com Dehaene (2012) reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia de letras, descobrindo, assim, suas combinações (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras), para enfim associá-las aos sons e sentidos.

Scliar-Cabral (2003) esclarece que a leitura precede à escrita, uma vez que ninguém pode aprender a escrever sem primeiro ter desenvolvido a habilidade da leitura, pois quando se lê não se está escrevendo, mas quando se escreve, a leitura é obrigatória.

Este desenvolvimento sofisticado só ocorre pela por causa do nosso sistema de memória que de acordo com Gazzaniga (2005) a maneira comum de descrever a memória é através de

um sistema de memória de três estágios, que envolve memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo.

Dessa forma, esta pesquisa deverá remeter a uma satisfatória discussão teórica e analítica sobre sistema de memória e sua importância para a construção do sistema linguístico, pois o mesmo desenvolve um papel preponderante acerca do processamento de leitura (silábico).

Para esta pesquisa usaremos como arcabouço teórico autores das áreas da neurociência cognitiva, psicolinguística experimental, Psicologia Cognitiva são eles: Dehaene (2012) Gazzaniga (2005), Leitão (2005), Scliar-Cabral (2003), Emilia Ferreiro (2000), Magda Soares (2016) e Baddeley (2011).

Além do mais, este estudo se justifica pela necessidade de levar as pesquisas acadêmicas ao conhecimento do domínio público, sobretudo, aos docentes que atuam diretamente com este processo primário da alfabetização, possibilitando assim, o estabelecimento de uma interface entre a psicolinguística e a educação infantil.

Como relevância dessa pesquisa destacamos a necessidade de apontar alguns caminhos para os professores alfabetizadores, no tocante a trabalhar em sala de aula métodos que estimulem a memória de trabalho das crianças no processo de alfabetização convencional, uma vez que, estes professores carecem de um conhecimento na área linguística, dessa forma, a realização do nosso estudo, torna-se necessário.

## **2 PANORAMA DOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

Foi necessário, neste estudo verificar de forma panorâmica como se processou a alfabetização no Brasil no decorrer dos últimos anos, a fim de compreender a atual condição desse processo na atualidade.

Segundo Cagliari (2006), até a Revolução Francesa a alfabetização tinha caráter individual, ou seja, acontecia nas residências, por professores particulares e era privilégio das classes mais abastadas. Após a Revolução Francesa, Cagliari afirma que a alfabetização passa a ser coletiva, nas salas de aula, porém, o acesso ainda era restrito à burguesia, aos economicamente favorecidos.

A necessidade de uma população alfabetizada surge no Brasil a partir do interesse político. O domínio da escrita capacitava o indivíduo para o processo eleitoral. Desde então se começa a pensar na alfabetização e se perceber o grande número de analfabetos no Brasil

(FERRARO, 2009).

A partir do século XIX os manuais escolares nacionais para a alfabetização chegam ao Brasil, e, é nesse momento que começa a circular as primeiras cartilhas e métodos de alfabetização, que na opinião de Mortatti (2011) “[...] eram muito bem vistos e desejados para resolver o problema do analfabetismo no país”.

Nesse momento histórico se intensifica o uso dos métodos de cartilhas que tinham por base o alfabeto e tabelas de sílabas e era esse método de alfabetização que os professores utilizavam para preparar seus alunos. Sobre essa questão das camadas populares à educação, Soares acrescenta que:

Entretanto, nos anos 60, como consequência da reivindicação e da conquista, pelas camadas populares, de seu direito à escolarização reivindicação e conquista que, embora iniciadas já nas décadas anteriores, se intensificaram a partir dos anos 60 - altera-se fundamentalmente a clientela da escola, sobre tudo da escola pública: já não são os filhos da burguesia que a demandam, mas crianças pertencentes às camadas populares (SOARES, 2013, p.101).

Segundo Soares (2013), na década de 40, quando foi intensificada a democratização da escola no Brasil, só aproximadamente 50% das crianças rompiam a 1ª série, ou seja, aprendiam, na concepção da época, a ler e escrever. Soares (2013) ainda acrescenta que “[...] segundo dados do Ministério da Educação, em cada mil crianças que, ingressaram no 1º ano no Brasil, em 1963, apenas 449 passaram à 2ª ano, em 1964”. O mesmo aconteceu dez anos depois, das mil crianças que entraram na alfabetização em 1974, apenas 438 chegaram à 2ª série em 1975.

É inquietador concluir, de acordo com as estatísticas, que o Brasil mostrou pouco progresso no tocante à educação durante muito tempo. Entramos nos anos 80 com um vasto currículo de fracasso na alfabetização. A preocupação maior nessa época era a escolha do melhor método para encaminhar à criança a associação: sejam os métodos analíticos ou método global.

Emilia Ferreiro no ano 1986 com sua teoria “Psicogênese da língua escrita” trouxe a esperança de resolução dos problemas da alfabetização. Essa proposta fez críticas aos métodos associacionistas por não considerar que o desenvolvimento da linguagem escrita, vivido pela criança, tem diferentes níveis de escrita. Mas, afinal o que seria estar alfabetizado nos dias atuais? Para a psicolinguísta argentina Ferreira (2000), seria poder:

As crianças leem símbolos diferentemente dos códigos adultos, seguindo hipótese que vão formulando e reformulando com o tempo. As ideias formuladas pelas crianças

compõem uma sequência que se inicia na hipótese pré-silábica não relaciona grafia com som, depois ocorre à elaboração da hipótese silábica em que há uma relação da grafia com o som, para fechar o ciclo na elaboração da hipótese alfabética quando compreendem as letras como representação de sons menores que a sílaba (FERREIRO e TEBEROSKY, 2000 apud BEZERRA e OLIVEIRA, 2012, p.92).

Sendo assim, processo de alfabetização não é um estado ao qual se chega, é um processo contínuo cujo, início é na maioria dos casos anterior a escola, e, não termina ao finalizar a primeira etapa da educação básica. No intuito de garantir que o direito das crianças a aprendizagem da língua materna ocorra na idade certa, foi estabelecidos acordo entre os poderes públicos.

Em 4 de Julho de 2012, foi oficializada a Portaria Nº 867, que estabelece o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Esta portaria estabelece o “período adequado”, para a alfabetização, conforme o Art. abaixo:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC. (Portaria Nº 867- INEP) Embora seja plausível o estabelecimento de uma idade ideal para as crianças

Mesmo com todos os esforços governamentais para sanar o analfabetismo no Brasil ainda teremos muitos desafios, pois de acordo com Scliar-Cabral:

No Brasil, a situação do analfabetismo funcional continua grave: segundo os resultados da quinta edição da pesquisa do INAF (2007), a instituição que se ocupa do assunto no Brasil, somente 26% dos brasileiros que têm entre 15 e 64 anos dominam plenamente a leitura e a escrita no Brasil (SCLIAR- CABRAL, 2009: 58).

Embora seja plausível o estabelecimento de uma idade ideal para as crianças estarem alfabetizadas, é preciso alertar sobre alguns fatores que influenciam este processo, e, umdeles, é que a ludicidade faz parte desta construção e caso se esqueça de ser trabalhar em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem ficará sufocante tanto para os docentes que terão a obrigação em cumprir esta meta, quanto para os alunos que nem sempre desenvolveram a

capacidade cognitiva esperada para à aquisição da leitura e escrita.

Soares (2001) afirma que é preciso “rever e reformular a formação dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileira”.

### **3 RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA, ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.**

A partir dos avanços da neurociência nos anos de 1970 foi que obtivemos mais esclarecimentos acerca do processamento cerebral. Estes estudos vêm contribuindo bastante com a educação, sobretudo, nos últimos 20 anos com o nascimento da ciência da leitura

Os progressos tanto na área da neurociência, quanto da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler. Graças aos avanços tecnológicos atualmente podemos observar o funcionamento dessas operações mentais. Estas operações são altamente sofisticadas, sendo uma capacidade peculiar e restrita apenas aos seres humanos. E, esse processo de aprendizagem da leitura não se efetua suavemente como muitos pesam.

Dessa forma, podemos descrever que a memória é a capacidade humana de registrar as informações extraídas do meio externo, reter, recuperar, manter, lembrar e conservar na mente humana as experiências de vida, como por exemplo, os conhecimentos adquiridos, conceitos, experiências sensoriais vivenciados ao longo da nossa existência.

Para autor Baddeley (2011) a partir dos estudos da Neurobiologia e da Psicologia Cognitiva, é possível falar de memórias e não apenas de memória como se fosse um sistema simples e único. O mesmo retrata que, de fato, existem vários tipos de memórias, isto é, vários sistemas de memórias, pois há vários tipos de processamento de armazenamento de dados em nossa mente. Baddeley (2011). Assim como não há consenso na formulação de um conceito único sobre memória humana também não é tarefa simples determinar quais são os tipos de memória existentes e como devem ser identificados.

Para Gazzaniga (2005) a memória ocorre através de um sistema de três estágios de memória são elas: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. Richard Atkinson e Richard Shiffrin (1968) classificaram estes estágios como modelo modal. O primeiro a ser comentado se refere à memória sensorial, ela traz as informações sensoriais através dos nossos sentidos.

Podemos observar que este tipo de memória é bem trabalhado nas escolas, sobretudo, na educação infantil, pois possibilita o aluno a manter armazenadas as informações na memória a partir das experiências sensoriais. Estas impressões são registradas na memória ecóica ou auditiva, memória icônica ou visual, memória táctil e memória olfativa.

Os dados retidos na memória sensorial necessitam ser processados rapidamente, pois o tempo de armazenamento é bastante curto cerca de um a dois segundos. Assim, como a memória sensorial, a memória de curto prazo também tem um curto período de tempo de armazenamento da informação e sua capacidade de retenção, agrupamento e Span de memória também são limitados.

Todos nós utilizamos a memória de trabalho para realizarmos atividades corriqueiras do nosso dia a dia, estas atividades vão desde questões de anotações de lembretes, como a comunicação estabelecida numa conversa, a todo tempo estamos utilizando esta memória.

Já a memória de longo prazo, os estudos apontam que este tipo de memória não apresenta limites para o armazenamento das informações. Ela também é conhecida como memória declarativa (a soma da memória episódica e semântica).

Corroboramos com Gazzaniga, pois entendemos que a memória de trabalho é um dos sistemas que possuem forte influência no processamento da leitura, uma vez que seu mau processamento pode apresentar problemas para o aprendizado dos cognocentes.

De acordo com Leitão (2008) a psicolinguística experimental diz que os fenômenos são tratados e focalizados observando sua efetivação, pelos falantes e ouvintes a partir de seu aparato perceptual, articulatorio e de seus sistemas de memória.

Em paralelo, a tudo que foi mencionado Dehaene (2012) traz que o processamento da linguagem (leitura) ocorre no hemisfério esquerdo, mas precisamente na parte frontal inferior chamada de área de brocar, é que está localizada a área da linguagem.

[...] A região temporal superior esquerda analisa os sons da fala, enquanto o sulco temporal superior esquerdo mostra já uma organização hierárquica, sem dúvida, ligada a uma análise progressiva dos fonemas, das palavras e das frases. Mesmo a região frontal inferior esquerda “chamada de Brocar” uma região tradicionalmente implicada na produção da fala e na análise da gramática, se ativa no bebê de 3 meses quando ele escuta frases, mesmo que ele não produza ainda senão alguns sons inarticulados. (DEHAENE, 2012, p.215)

De acordo com o autor o sistema visual das crianças está se estruturando desde nascimento, a criança já presta a atenção e faz a distinção em especial no rosto das pessoas mais próximas, este processo região cerebral chamada de occípital-temporal direita. De acordo com

o mesmo autor:

[...] por volta dos 5 e 6 anos, no processo em que a criança aprende a ler, apesar de os grandes processos de reconhecimento visual e de invariância estarem instalados, é provável que o sistema visual ventral esteja ainda num período intenso de plasticidade quando a especialização funcional está longe de estar fixada- um período particularmente propício para a aprendizagem de novos objetos visuais tais como letras e as palavras escritas (DEHAENE, 2012, p. 216).

Ele traz em sua obra algumas etapas da leitura, a primeira delas chamada de logográfica ou pictórica ocorre por volta dos 5 e 6 anos de idade, nesta fase a criança ainda não entende a lógica da escrita, mas seu esquema visual trabalha para reconhecer.

Neste estágio que precede a leitura as crianças conseguem identificar prenome e sobrenome de forma visual. Além, da função do esquema visuoespacial, a consciência fonológica tem uma função primordial para o processamento da leitura.

De acordo com Leonor Scliar-Cabral (1989) entende por consciência fonológica a capacidade de se debruçar sobre os objetos fonológicos de forma reflexiva, apresentando vários níveis. Nos estudos de Soares ela apresenta que as crianças passam pela fase de transição da consciência silábica para a consciência fonêmica essa mudança radical estabelece a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita alfabética. Segundo a autora:

Para atingir a representação fonêmica, constitutiva da escrita alfabética, a direção é outra: é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema [...] (SOARES, 2016).

Para organizar esse processo no cérebro a criança precisa compreender a relação que há entre as letras e os sons (fonemas e grafemas) o que torna mais complexo a compreensão da teoria das regras da linguagem escrita, uma vez que nem sempre escreve-se o que se fala. Para ela, tudo que as crianças precisam é aprender envolvidas em situações que lhes façam sentido, podendo gerar e testar hipóteses sobre o processo da leitura e escrita.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi necessário, neste estudo verificar de forma panorâmica como se processou a alfabetização no Brasil no decorrer dos últimos anos, a fim de compreender a atual condição desse processo na atualidade. Essa condição sofre várias influências do meio social, no entanto, o processo de alfabetização e letramento estão interligados. Além de levantar a discussão entre



a correlação entre a memória de trabalho e a consciência fonológica no processamento da leitura em crianças no nível pré-silábico.

Os progressos tanto na área da neurociência, quanto da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler. Graças aos avanços tecnológicos atualmente podemos observar o funcionamento dessas operações mentais. Estas operações são altamente sofisticadas, sendo uma capacidade peculiar e restrita apenas aos seres humanos. E, esse processo de aprendizagem da leitura não se efetua suavemente como muitos pesam. Dessa forma, podemos descrever que a memória é a capacidade humana é um critério essencial para a aquisição da leitura formal.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, L. Tamar Silva; OLIVEIRA, Estela L. Gaspar. **Pensamento, linguagem e ludicidade na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C.. **Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série**. Temas sobre desenvolvimento. 7 (37): 14-20, 1998.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de Ler**; tradução: Leonor Scliar Cabral. – Porto Alegre: Penso, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

MASCARELLO, Lidiomar José. **Memória de trabalho e desempenho em leitura: um estudo com crianças do ensino fundamental**  
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169205/342016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 Jun. 2018

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**, São Paulo: Contexto, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2003.

LEITÃO, M. Processamento Anafórico. In: MAIA, M. (org) **Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo:

HUCITEC, 2007.

## **INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Michele Teixeira de Pontes<sup>124</sup>; Cristiane Sousa de Assis<sup>125</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Durante muito tempo a Educação Infantil esteve voltada apenas ao cuidado e proteção das crianças. Esse caráter assistencialista foi resultante do período histórico em que surgiram as primeiras creches<sup>126</sup>, com o objetivo de “guardar” as crianças, enquanto suas famílias trabalhavam.

No século XIX, os estudos realizados por Hitzig e Fritsch sobre a neurociência afirmaram que o cérebro responde a mudanças por meio da estimulação. Posteriormente as pesquisas nesse campo do conhecimento revelaram “a relação do funcionamento do cérebro com estratégias para que a aprendizagem seja mais eficaz”, ampliando a compreensão dos profissionais da educação sobre a importância do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil com crianças na faixa etária entre 0 a 6 anos, visto que nesse período a plasticidade cerebral é mais intensa e a estimulação e as experiências proporcionam uma maior quantidade de conexões cerebrais (sinapses). (NAXARA; FERREIRA, 2017, p. 243)

No século XX, a teoria das Inteligências Múltiplas surgiu em meio às novas compreensões de inteligência, associando-a às capacidades e habilidades. Hodiernamente, para atender aos desafios da educação do século XXI, os professores precisam aprimorar seus conhecimentos e implementar novas práticas pedagógicas que favoreçam ao desenvolvimento infantil, levando em consideração toda a complexidade e heterogeneidade de seus alunos, sobretudo, valorizando e respeitando seus ritmos e interesses.

É preciso, pois, valorizar as habilidades e competências de cada aluno, considerando seu desenvolvimento motor, psicológico, neurológico, afetivo, cognitivo, social e emocional. Diante disso, convém ressaltar que a Educação Infantil deve ser um lugar de aprendizagens significativas. Para tanto, o binômio cuidar-educar devem estar intrinsecamente relacionados

---

<sup>124</sup> Faculdade Uninassau

<sup>125</sup> Doutoranda em Educação – Universidade Federal da Paraíba

<sup>126</sup> As primeiras instituições para o atendimento de crianças surgiram na Europa no século XIX. (ANDRADE, 2010).

ao desenvolvimento integral do ser.

Assim, faz-se necessário que os professores busquem, continuamente, estratégias didáticas que estimulem as múltiplas capacidades e potencialidades das crianças.

O presente artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso “A teoria das inteligências múltiplas e suas contribuições para a educação infantil”, de autoria de Michele Teixeira de Pontes e orientação da Prof.<sup>a</sup>. Ms. Cristiane Sousa de Assis, apresentando os referenciais metodológicos de uma pesquisa bibliográfica, pautada em uma abordagem qualitativa.

## **2 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

As inteligências múltiplas foram teorizadas por Howard Gardner (1995), ampliando a visão de que a inteligência humana poderia ser medida e quantificada de acordo com o desempenho obtido em testes de inteligência “*QI – Quociente de Inteligência*”. De acordo com este autor a definição de inteligência está diretamente associada a capacidade de resolver problemas. Inicialmente ele categorizou as inteligências em sete tipos e posteriormente incluiu duas novas inteligências, totalizando os nove tipos que conhecemos atualmente: *Inteligência Linguística*, *Inteligência Lógico-Matemática*, *Inteligência Espacial*, *Inteligência Corporal-Cinestésica*, *Inteligência Musical*, *Inteligência Interpessoal*, *Inteligência Intrapessoal*, *Inteligência Naturalista* e *Inteligência Existencial*. A seguir trataremos de seus conceitos e concepções.

Ao longo da história a inteligência humana foi estudada por várias ciências, a exemplo da psicologia, da filosofia e da pedagogia. Com o desenvolvimento de várias pesquisas científicas no âmbito acadêmico, surgiram diferentes concepções sobre a origem e o desenvolvimento humano. Enquanto alguns acreditavam que a inteligência era determinada pela genética, outros afirmavam que a inteligência dependia do meio social para se desenvolver. Os estudos de Gould (1991) evidenciam que as tentativas de quantificar a inteligência isoladamente surgiram com a *craniometria* (medida do cérebro) e durante o século XIX, novas técnicas foram desenvolvidas para classificar o sujeito de acordo com a sua capacidade intelectual.

De acordo com Smole (2003), os trabalhos de Francis Galton, na Inglaterra, atribuíram um caráter hereditário à inteligência, enquanto que os do médico Paul Broca defendiam a ideia de superioridade dos homens brancos pertencentes às classes dominantes, justificando que por

terem o cérebro maior se destacavam de pobres, mulheres e homens de outras etnias. Com o passar do tempo as ideias craniométricas sofreram críticas por propagar essa visão preconceituosa na sociedade.

Conforme escreve Smole (2003, p. 18), atendendo ao pedido do Ministro Francês, em 1905, foi elaborado e padronizado o primeiro teste de aptidão mental, partindo dos trabalhos de Alfred Binet e Theodore Simon. Esse instrumento priorizava o aspecto psicológico, referindo-se às capacidades de “língua, abstração, invenção e crítica, dispostos em ordem crescente”.

Em 1908, Binet aprimorou o teste ao atribuir uma idade mínima para que a criança pudesse realizar cada tarefa proposta e ter êxito. Quando a criança conseguia executar tarefas acima do seu nível de idade cronológica, era obtida a sua idade mental, sendo esta compatível com a idade das últimas tarefas que ela conseguia realizar. Posteriormente, em 1912, o alemão W. Stern apresentou uma fórmula para calcular a inteligência humana:  $QI = (IM / IC) \times 100$ , onde a razão entre a idade mental (IM) e a idade cronológica (IC) seria multiplicada por 100 para determinar o quociente de inteligência. (SMOLE, 2003, p. 18)

No livro intitulado “A falsa medida do homem” escrito por Gold (1991), ele mostra que Binet considerava a inteligência uma grandeza única e complexa, cujo o propósito de seus testes era identificar as dificuldades das crianças para ajudá-las. Todavia, assevera que muitas pessoas, interessadas em manter as distinções e hierarquias, usaram sua escala incorretamente para disseminar a reificação e o hereditarismo<sup>127</sup>.

No ano de 1979, Howard Gardner e uma equipe de pesquisadores de Harvard estudaram sobre as diversas competências intelectuais humanas e, no ano de 1983, Gardner teorizou as inteligências múltiplas. (SMOLE, 2003)

Os estudos desenvolvidos por Gardner (1995) e seus pesquisadores envolveram a observação e a análise de populações e fontes sobre o desenvolvimento das capacidades em pessoas típicas, com danos cerebrais e irregularidades cognitivas, resultando na publicação do livro *Estruturas da mente*<sup>128</sup> em 1983.

De acordo com Gardner (ibid.) a capacidade de responder a itens, em testes de inteligência, previstos nos formatos convencionais de avaliação, revelam apenas a restrição do entendimento de inteligência à valorização da competência lógico-matemática e linguística. Para ele todos os seres humanos possuem habilidades fundamentais em todas as inteligências,

---

<sup>127</sup> Neste caso, a reificação identifica a inteligência como uma coisa única que pode ser medida para classificar as pessoas, enquanto o hereditarismo entende que as limitações do sujeito são permanentes e inatas.

<sup>128</sup> No Brasil, a publicação foi feita pela Editora Artmed, em 1993.

como parte de sua carga hereditária. Portanto, o desenvolvimento de cada inteligência está assentado através de fatores genéticos, neurobiológicos e qualidades ambientais. Ele afirma que cada tipo de inteligência tem o seu jeito próprio de processamento de informações. Além disso, cada sistema simbólico busca estabelecer contato entre os aspectos básicos da cognição e a multiplicidade de papéis e funções culturais.

Conforme Vygotsky (1999) apud Souza (2011) a razão teria a capacidade de controlar as emoções e por meio da linguagem esse processo se constrói culturalmente. Nesse sentido, a cultura é fundamental para o desenvolvimento das inteligências.

Gardner (1995) assevera ainda que algumas habilidades só se desenvolvem porque são valorizados pelo lugar. Ele ressalta que cada pessoa possui diversos tipos de inteligência e não há motivos para diferenciá-las. Abrindo, pois, inúmeras possibilidades de potencialização de outras competências além das que são priorizadas no contexto escolar (lógico-matemática e linguística) e mais valorizadas em nossa sociedade. Segundo este autor:

A insatisfação com o conceito de QI e com as visões unitárias de inteligência é bastante ampla (...). Eu acredito que devemos nos afastar totalmente dos testes e correlações entre os testes, e, ao invés disso, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, o mundo todo, desenvolvem capacidades importantes no seu modo de vida. (GARDNER, 1995, p.13).

Assim, a Teoria das Inteligências Múltiplas deve ser compreendida como uma alternativa mais ampla ao conceito de inteligência como uma competência única, que admite aos indivíduos possuir um desempenho, maior ou menor, em qualquer área de atuação, visto que assegura aos sujeitos um leque de possibilidades a partir dos diversos tipos de inteligência. Ao pluralizar a conceituação tradicional de inteligência, Gardner afirma que:

A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa às opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso. (GARDNER, 1995, p.21).

Compreendemos assim, que as diversas potencialidades do sujeito precisam ser estimuladas e valorizadas para que a criança aprenda e se sinta feliz em aprender. Ao centrar-se no aluno, a escola passa a considerar seus interesses e objetivos para que haja uma contínua superação de desafios. Sabemos que o processo educativo tem a função de ampliar o potencial humano e, portanto, o professor precisa estar cada vez mais consciente de seu papel.

De acordo com Palangana (2015, p. 83), as experiências de Jean Piaget percorreram os campos da biologia, filosofia, psicologia e educação e juntamente com a observação voltada aos erros similares cometidos por crianças de uma mesma faixa etária, levaram-lhe a concluir que “as situações de aprendizagem devem ter em conta a necessidade da criança, em vez de se ocuparem com as motivações provenientes do meio físico ou social”.

Outro ponto que merece destaque é o aspecto afetivo é privilegiado por Henri Wallon (1941) apud Souza (2011). Para ele, a emoção antecede a origem cognitiva da criança e por meio da interação entre as pessoas, a emoção influencia na construção da cognição.

Podemos perceber que a afetividade exerce um papel importante na Educação Infantil, favorecendo as demais aprendizagens. O que significa dizer que é preciso estabelecer uma relação de empatia e respeito com as crianças, fortalecendo os laços de confiança e de influência que o professor exerce dentro e fora da instituição educacional.

Para Libâneo (1994, p. 47), o trabalho docente tem a responsabilidade social de “preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes... na vida cultural e política”. Tal tarefa se inicia na Educação Infantil com interações, participação em atividades e mediação entre o aluno e o conhecimento científico, considerando o contexto da sociedade. Oportunizar esses momentos para instigar novas aprendizagens envolve planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino. A importância dessas atividades se revela no comportamento do aluno que ao ser valorizado por participar e expor seu pensamento, demonstra um maior interesse em conhecer o que acontece à sua volta, interagindo e agindo no espaço em que se encontra.

Vivarta (2003, p. 12) discorre que a fase pré-escolar é de suma importância para a continuidade das aprendizagens que irão ser desenvolvidas na escola, visto que os seis primeiros anos são considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma criança, “trata-se de uma fase decisiva para que meninos e meninas desenvolvam suas habilidades lógicas, musicais, comunicativas, emocionais, motoras e de convívio social. ”

Neste sentido, o reconhecimento da importância que os seis primeiros anos exercem no desenvolvimento da criança amplia o entendimento no âmbito internacional e nacional, condicionando a criação de leis que objetivam a garantia de acesso às condições e estímulos que favoreçam uma educação plena<sup>129</sup> para a vida.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 regulamentou a Educação Infantil, ao

---

<sup>129</sup> A educação plena fundamenta-se nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser. (ANTUNES, 2013)

reconhecer creches e pré-escolas como um espaço de desenvolvimento das capacidades da criança, não se tratando apenas de assistencialismo. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), reforçou a responsabilidade compartilhada entre a família e a escola sobre os direitos e deveres relacionados ao processo educativo na Educação Infantil.

De acordo com Vivarta (2003, p. 13) em 1990, foi assinada a Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien – Tailândia, onde 183 países reconheceram que “a aprendizagem começa com o nascimento.”

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. (PNE, 2001, p. 09)

Com isso, o Plano Nacional da Educação (2001) reconhece a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, enfatizando e enfatiza que esta etapa não deve ser negligenciada, mas promotora de situações de aprendizagem.

Historicamente, a creche deu início as suas atividades com o caráter puramente assistencialista voltado para os cuidados com a alimentação, saúde e segurança das crianças. Segundo Oliveira et al. (2014, p. 19), até a primeira metade do século XIX, não existiam instituições dedicadas ao atendimento educacional de crianças pequenas. Mas o aumento da migração de pessoas que iam da zona rural para a urbana e a proclamação da República, na segunda metade desse século, contribuíram para que surgisse o desejo de modernizar o Brasil e parte das elites políticas demonstraram-se favoráveis aos preceitos educacionais europeus, como os jardins de infância.

Todavia, “pensar um ambiente promotor da educação das crianças dos diferentes grupos sociais era meta colocada com muita dificuldade”. O legislativo entendia que “se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público, mas ficar sob a caridade das famílias afortunadas”. Assim, os primeiros jardins de infância foram criados por entidades privadas, no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877). E os jardins de infância públicos foram criados por volta de 1896, em São Paulo.

Seguindo os escritos de Oliveira et al. (ibid.), no século XX, o discurso médico responsabilizava a família pelas doenças das crianças, e neste contexto, surge a creche como possibilidade de as crianças crescerem saudáveis. Por conseguinte, a população operária começa a se politizar e a exigir do Estado alguns direitos, dentre eles a criação de locais para

guardar e atender suas crianças, enquanto estivessem trabalhando. Em 1985, as políticas educacionais admitiram que as creches eram do interesse da família, das empresas e do Estado. Conforme escreve Oliveira et al. (2014, p. 25):

Discussões de pesquisadores em Psicologia e Educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança propiciaram algumas mudanças no trabalho então proposto pelos discursos oficiais, com a valorização de atividades pedagógicas mais sistematizadas, embora a preocupação com medidas de combate à desnutrição continuasse a existir.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 regulamentou a Educação Infantil, ao reconhecer creches e pré-escolas como um espaço de desenvolvimento das capacidades da criança, não se tratando apenas de assistencialismo. A responsabilidade com a educação passou a ser compartilhada, assim como nos esclarece o Art. 205 da CF. de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2017, p. 11), em seu Art. 4º, reforçou a responsabilidade compartilhada entre a família e a escola sobre o processo educativo da criança ao afirmar que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Esse artigo também destaca os direitos da criança, que é reconhecida como sujeito social e histórico, portanto cidadão. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Nº 9.395/96), as creches passaram a ter a função de cuidar e educar, cujo enfoque passa a se preocupar com o desenvolvimento integral da criança.

Conforme Carneiro (2015, p. 353), a LDB dispõe, na Seção II, Art. 29, que a Educação Infantil “complementando a ação da família e da comunidade”, terá a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Durante a infância a criança desenvolve suas capacidades de raciocínio lógico, emoções e linguagem na convivência com os outros, realizando desafios propostos, brincadeiras, jogos, produções de desenhos e tentativas de escrita. Nas creches e pré-escolas o aprendizado não deve



antecipar a escolaridade, é preciso respeitar os estágios do desenvolvimento infantil e estimular suas potencialidades.

A percepção e os valores podem ser internalizados através de atividades lúdicas e o espaço físico precisa oferecer condições para que o trabalho pedagógico desenvolva a autonomia, a cooperação, a responsabilidade e o respeito com as pessoas, os animais, a natureza e o mundo em que vivemos.

Etimologicamente, a palavra inteligência originou-se do latim *intelligentia*, que conforme Ferreira (2004, p.1116) significa “faculdade de aprender, apreender ou compreender; percepção, apreensão, intelecto, intelectualidade”.

Para Gardner (1995, p. 21) a inteligência é a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. Convém destacar ainda que Lévy (1998), amplia a visão sobre a inteligência ao afirmar:

A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou "eu" que sou inteligente, mas "eu" com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita). Fora da coletividade, desprovido de tecnológicas intelectuais, "eu" não pensaria. O pretensosujeito inteligente nada mais é que um dos micros atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe.” (LÉVY, 1998, p. 83)

Com isso, ele reitera o conceito de inteligência, ampliando sua existência para a coletividade, que interage, aprende e evolui em sociedade. Sentir-se ou ser considerado inteligente só se torna possível por sermos seres da coletividade, pois, construímos e reconstruímos o conhecimento por meio da percepção, interpretação e reflexão sobre o eu, os outros e o mundo. Enquanto criava sua lista de inteligências, Gardner (1995), procurou evidências sobre:

O conhecimento a respeito do desenvolvimento normal, e do desenvolvimento em indivíduos talentosos; as informações sobre o colapso das capacidades cognitivas nas condições de dano cerebral; os estudos sobre as populações excepcionais, incluindo prodígios, idiotas sábios e crianças autistas; os dados sobre a evolução da cognição ao longo do milênio; as condições culturais cruzadas a cognição; os estudos psicométricos, incluindo exames de correlações entre testes; e os estudos de treinamento psicológico, particularmente as medidas de transferência e generalização através de tarefas. (GARDNER, 1995, p. 21)

Sua pesquisa objetivou a compreensão sobre o funcionamento cognitivo e proporcionou-lhe o entendimento que as inteligências funcionam juntas e se desenvolvem de jeito único em cada pessoa. As inteligências também podem manifestar-se de diferentes formas.

Thomas Armstrong<sup>130</sup> (2001), descreveu algumas características que podem ser percebidas no sujeito como manifestações das inteligências. Segundo este:

**Inteligência Linguística:** está associada a facilidade na comunicação oral ou escrita, entendendo a estrutura e o sentido da linguagem (como o poeta ou o jornalista). A inteligência linguística pode ser usada para convencer os outros (retórica), para memorizar informações (mnemônica), para explicar algo ou falar a respeito da linguagem (metalinguagem).

**Inteligência Lógico-Matemática:** refere-se à habilidade de realizar operações com números e raciocínio lógico (como o matemático ou o contador). A capacidade de abstração e levantamento de hipóteses auxiliam na realização de processos como categorização, inferência e testagem (como o cientista ou o programador de computador).

**Inteligência Espacial:** constitui-se em uma percepção visual-espacial aguçada a qual permite que o sujeito se localize nos diversos ambientes (como o caçador e o guia) e realize mudanças nos espaços (decorações e adaptações na arquitetura). Essa inteligência possibilita a sensibilidade a cores, formas, aspectos e espaços, condicionando as habilidades de visualizar e representar por meio de desenhos ou gráficos (como o artista ou o inventor).

**Inteligência Corporal - Cinestésica:** se evidencia através da aptidão ao utilizar o corpo para expressar sentimentos e ideias (como o ator ou o mímico), além de produzir ou transformar coisas (como o artesão ou o cirurgião). Essa inteligência favorece as habilidades motoras e táteis, como equilíbrio, força, destreza, flexibilidade e velocidade, sendo facilmente percebida também em atletas ou dançarinos.

**Inteligência Musical:** se apresenta na capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar as formas musicais, como fazem compositores e musicistas. Essa inteligência proporciona a sensibilidade de captar e distinguir as manifestações sonoras, como o ritmo, a melodia e o timbre.

**Inteligência Interpessoal:** é notada pela capacidade de perceber e distinguir os sentimentos das pessoas ao redor (humor, intenções, emoções e motivações) e assim sentir empatia pelo outro. Essa inteligência está relacionada com a liderança e faz com que as pessoas sejam influenciadas por quem consideram como líder.

**Inteligência Intrapessoal:** manifesta-se pela capacidade de perceber a si mesmo (autoconhecimento) e assim ter controle das emoções e do próprio comportamento. Por

---

<sup>130</sup> Educador e psicólogo que foi influenciado pela teoria de Howard Gardner (1983) e publicou o livro *Inteligências múltiplas na sala de aula* em 2001. Se o leitor desejar aprofundar as características descritas pelo autor, consultar páginas: 14, 14 e 163.

conhecer as próprias habilidades e limitações, o sujeito pode desenvolver em si a autodisciplina, o autoentendimento e a autoestima.

**Inteligência Naturalista:** permite a percepção e identificação ampla de muitas espécies de fauna e flora. Também torna o sujeito sensível aos fenômenos naturais, como a formação de nuvens e a diferenciação dos seres inanimados, como carros e objetos pessoais.

**Inteligência Existencial:** manifesta-se ao reconhecer a posição do ser humano no cosmo, suas limitações e a sua relação com as grandezas do universo (maiores e menores). Além disso, as próprias vivências permitem que a pessoa se enxergue através do tempo (antes, durante e depois) e que por suas experiências profundas (pelo amor ou pela arte) o ser seja modificado.

Assim, podemos perceber que este conjunto de inteligências estão relacionadas ao pensamento, raciocínio, compreensão, interpretação, criatividade, dentre outras. Para darmos continuidade a esse assunto no contexto educacional, trataremos a seguir do processo de desenvolvimento infantil orientado pelos documentos das políticas educacionais, no âmbito nacional.

Aprender é uma característica comum a todos os humanos, mas cada um de nós tem a própria maneira de observar o mundo e aprender. Nas interações com o outro e com o mundo ampliamos nossas capacidades de aprendizagem.

Na infância a criança tem seu primeiro contato com a sociedade através da família e posteriormente, na escola ela começa a desenvolver suas inteligências de uma forma mais ampla, num misto de conhecimentos, culturas e socialização.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), em seu Art. 2º, a educação tem como finalidade desenvolver integralmente o aluno, capacitando-o para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

De acordo com Hoffman (2018, p.38), o desenvolvimento infantil acontece por meio da exploração ativa da criança com o meio. Visto que:

Um bebê descobre um sem-número de objetos, fenômenos, reações das pessoas em poucos meses de vida. Quando começa a caminhar e, depois a falar, sua exploração é ainda mais ativa. Pela sua curiosidade, alcança um surpreendente conhecimento das coisas à sua volta.

Cabe, portanto, ao professor o papel de estimular a criatividade, a expressão, o respeito e a inclusão no ambiente escolar. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem ele irá expor conteúdos, aplicar diferentes metodologias e avaliar o processo sistematicamente a fim de

potencializar o aprendizado.

Para intensificar o aprendizado é preciso entender como o ser humano aprende e para auxiliar nessa tarefa a psicologia trouxe suas contribuições através de teorias sobre as inteligências humanas.

De acordo com Gardner (1995) as inteligências sempre funcionam combinadas, exceto em indivíduos anormais, e qualquer papel adulto sofisticado envolverá uma combinação destas inteligências.

Com o entendimento de que todos nós possuímos variadas combinações de inteligências e que estas nos tornam diferentes, a observação-reflexão-ação do professor deverá estimular o desenvolvimento humano em diversas áreas, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa. Logo abaixo, trataremos sobre estimulação e avaliação deste processo.

O processo de aprendizagem acontece mediante os desafios, estímulos e experiências com os quais o sujeito se depara. Podemos perceber variações nas manifestações de inteligência, resultante da intensidade com que estas se ampliam, e que podem privilegiar uma determinada Inteligência em relação às outras.

Para Antunes (2012, p. 98) quando o professor acredita nas múltiplas inteligências e em sua habilidade em motivá-las, ele se descobre um extraordinário estimulador de habilidades em seus alunos. Conforme este autor, a partir de estudos de neurobiólogos, foram apresentadas as “janelas de oportunidade”, que são os períodos mais propensos a estimular as capacidades das inteligências com o intuito de favorecer o desenvolvimento de competências por meio da aprendizagem. Posteriormente, quando as janelas estiverem parcialmente fechadas as dificuldades para aprender serão maiores. Para este especialista, as Inteligências Múltiplas devem ser relacionadas aos períodos em que as janelas<sup>131</sup> apresentem uma maior abertura. Ele apresentou sugestões de como realizar suas respectivas estimulações com as crianças, categorizando-as por faixas etárias:

Dos 5 aos 10 anos, ocorre a abertura da janela voltada à inteligência espacial, nesse período os exercícios físicos e os jogos operatórios que exploram as noções de esquerda, direita, cima e baixo devem ser realizados com o objetivo de aperfeiçoar a coordenação motora e a percepção corporal e espacial.

Convém ressaltar que a janela linguística permanece aberta desde o nascimento até os

---

<sup>131</sup> Para mais informações sobre as janelas de aprendizagem, consultar as páginas: 22, 23 e 24 da obra de Antunes (2012).

10 anos. Faz-se necessário a participação em conversas, escutar novas palavras e quando possível aprender outro idioma para que comecem a compreender a relação entre os sons e a escrita.

A inteligência musical, por exemplo, deve ser estimulada dos 3 aos 10 anos, por meio de canções, sons naturais e instrumentais, nesta fase, a criança deverá ouvir diversos sons e tentar reproduzi-los com o corpo ou com o auxílio de instrumentos, objetivando desenvolver a coordenação motora e diferenciar os diferentes tipos de sons.

Do nascimento aos 5 ou 6 anos a inteligência cinestésica - corporal pode ser ampliada com diversos jogos e atividades que estimulem os sentidos (tato, paladar, olfato, visão), favorecendo o controle, a interpretação e a realização de movimentos corporais.

As inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal) podem ser mais bem estimuladas do nascimento à puberdade através de demonstrações de carinho (abraço), valorização de ações e atitudes (elogios) e muitas brincadeiras (atenção dedicada à criança), favorecendo a sensibilidade de demonstrar sentimentos e percebê-los em si e no outro.

Antunes (2012), destaca ainda que a janela lógico-matemática permanece aberta de 1 a 10 anos. Ao fazer desenhos e manipular objetos a criança faz descobertas e desenvolve seu pensamento lógico.

A janela da inteligência pictórica continua aberta do nascimento até os 2 anos. As figuras podem ser usadas para identificar cores, interpretar situações, além de serem associadas a palavras. Pela percepção visual a criança terá mais facilidade de fazer abstrações quando for interpretar algo.

A janela da inteligência naturalista mante-se aberta dos 4 meses aos 14 anos. Devem ser estimuladas a percepção da temperatura, do movimento do ar e da água, para que as crianças sintam a natureza e possam transformar sons em sensações.

Antunes (2014) ressalta a necessidade da estimulação durante o desenvolvimento infantil para que as crianças não cresçam com limitações. Logo, pais e professores precisam estar atentos para perceber os momentos em que elas demonstram interesse por algo e estimulá-las. E, também recomenda que a estimulação não seja excessiva, do contrário pode ser prejudicial.

Segundo Gardner (1995), durante a infância as crianças já mostram inclinações para inteligências específicas. Ao percebê-las o professor pode adaptar a forma como ensina para que os alunos aprendam com mais facilidade, conforme suas habilidades e competências.

De acordo com Gardner (1995, p.150), a avaliação é definida como “a obtenção de

informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o duplo objetivo de proporcionar um *feedback* útil aos indivíduos e informações proveitosas para a comunidade circundante”, deve, portanto, ocorrer naturalmente durante todo o processo de aprendizagem. E complementa (1995, p. 152): “quando os indivíduos são avaliados em situações que se assemelham mais às “condições reais de trabalho”, é possível prever muito melhor o seu desempenho”. A identificação precoce pode ajudar na escolha de atividades adequadas para facilitar o entendimento da criança.

A melhor maneira de avaliar as Inteligências Múltiplas é através da observação. O processo de avaliação considerando as Inteligências Múltiplas na Educação Infantil possibilita a identificação de talentos, dificuldades e potencialidades nas crianças pré-escolares. Para Hoffmann (2018, p. 30), a avaliação tem como finalidade:

Acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

Armstrong (2001) assevera que a observação e a avaliação devem ser contínuas durante a realização de brincadeiras, jogos, situações de aprendizagem contextualizadas, etc. Observar o aluno no ambiente escolar significa estar atento aos comportamentos demonstrados em atividades livres e direcionadas. Principalmente durante os momentos onde se mostra malcomportado, pois este pode ser o grito de socorro para que o professor perceba a maneira como ele aprende. Dentre os maus comportamentos, ele aponta:

O aluno altamente linguístico vai estar conversando fora de hora, o aluno altamente espacial vai estar rabiscando e devaneando, o aluno com inclinações interpessoais vai estar socializando com outros, o aluno corporal-cinestésico estará inquieto e agitado e o naturalista é capaz de trazer um animal para a sala de aula sem permissão! (ARMSTRONG, 2001, p. 37-38)

Além disso, as escolhas da criança podem ser observadas quando houver diversas atividades disponíveis. Por exemplo, os alunos altamente linguísticos escolherão livros, os sociais optarão por conversas e jogos de grupo, os espaciais irão desenhar, os corporais-cinestésicos farão atividades práticas e os naturalistas buscarão o contato com animais.

Nesse sentido, uma prática avaliativa que possa auxiliar o desenvolvimento infantil deverá considerar todos os fatores próprios do ensino e aprendizagem, sobretudo as dificuldades e potencialidades de cada criança.

Conforme descreve Zabala (1998), o professor precisa estar atento à diversidade em sala de aula para perceber a forma e o ritmo de aprendizagem das crianças. O ensino deve ser adequado às necessidades do aluno com desafios que possam ser superados com e sem ajuda, contribuindo para que o interesse em aprender se mantenha.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A aprendizagem não acontece do mesmo modo para todos. Cada pessoa possui características individuais com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Daí a importância de uma prática que contemple a heterogeneidade de uma sala de aula, permitindo a ampliação e a valorização de todos os tipos de inteligências.

O conceito de inteligência é complexo e abrange uma concepção global de inteligência que contempla as dimensões linguística, espacial, lógico-matemática, intrapessoal, interpessoal, musical, cinestésico-corporal, naturalista e existencial, denominadas por Gardner (1995) de *Inteligências Múltiplas*.

A educação das crianças tem objetivos, os quais devem ser atendidos respeitando suas faixas etárias. Entender a criança como um sujeito de direitos, requer que as atividades planejadas e desenvolvidas busquem a estimulação de seu potencial da melhor maneira possível. A avaliação, por sua vez, deve investigar a situação do ensino e as condições de aprendizagem, pois através do diagnóstico, planejamento e mediação pedagógica o ensino poderá favorecer ainda mais a aprendizagem.

Na medida em que passa a compartilhar os espaços da escola, a criança poderá ampliar seu pensamento acerca dos aspectos de sua existência, o mundo a sua volta, as relações humanas, a ética, o respeito à vida, a autonomia e a responsabilidade enquanto ser social. Desse modo, estimular o desenvolvimento das múltiplas inteligências na Educação Infantil, torna-se essencial para favorecer o desenvolvimento global da criança

### **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf> Acesso em: 29 dez. 2018.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 17º ed. Campinas, SP:

Papirus, 2012.

ANTUNES, Celso. **A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas: na sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.mpgg.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao\\_federal\\_de\\_1988\\_-\\_da\\_educacao.pdf](http://www.mpgg.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf). Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Estatuto da criança e do adolescente**. – Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf). Acesso em 15 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação - LEI N° 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. Ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. – 3 ed. – Curitiba: Positivo, 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOULD, Stephen J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/05/gould-stephen-jay-a-falsa-medida-do-homem.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. – 22. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. – 2 ed. São Paulo: Biruta, 2014.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Intelig%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.



NAXARA, Kelly; FERREIRA, Victor Silva. **Implicações da neurociência na educação.** São Paulo: Revista de Pós-graduação Multidisciplinar, v. 1, n. 1, 2017. mar. /jun. p. 241-250. Disponível em: [fics.edu.br/index.php/rpgm/article/download/490/536/](http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/download/490/536/). Acesso em: 17 dez. 2018.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.** – 6. Ed. – São Paulo: Summus, 2015.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico.** Psicologia: Teoria e Pesquisa Abr-Jun 2011, Vol. 27 n. 2, pp. 249-254. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

VIVARTA, Veet. **Cidadania antes dos 7 anos: a educação infantil e os meios de comunicação.** São Pulo: Cortez, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR: ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO**

Niedja Ferreira dos Santos<sup>132</sup>; Veridiana Xavier Dantas<sup>133</sup>; Dário Vieira da Silva<sup>134</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Esse artigo lança um olhar acerca da significação e ressignificação contemporâneas, no que concerne ao ensino e aprendizagem incluindo uma proposta de atuação da equipe pedagógica de forma interdisciplinar. A discussão sobre a temática da interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e, muitas vezes, complementares. No campo da epistemologia, toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização, a ciência e seus paradigmas, e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo enfoque pedagógico, discutem-se, fundamentalmente, questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar.

Ao refletir por um olhar interdisciplinar sobre a realidade, permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem, podendo, dessa forma, favorecer maior integração entre as ciências. De fato, é no campo das ciências humanas e sociais que a interdisciplinaridade aparece com maior força. A preocupação com uma visão mais totalizadora da realidade cognoscível e com a conseqüente dialogicidade das ciências foi objeto de estudo primeiramente na filosofia, posteriormente, nas ciências sociais e mais, recentemente, na epistemologia pedagógica.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem uma vez que se produz como atitude, como modo de pensar, como pressuposto na organização curricular. Portanto, a história da interdisciplinaridade confunde-se com a dinâmica viva do conhecimento.

---

<sup>132</sup> Mestre em educação pelo PPGE/UFPB, Professora do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, atualmente na função de Gestora Pedagógica. Professora no curso de Pedagogia da Faculdade Três Marias.

<sup>133</sup> Doutora em educação pelo PPGE/UFPB, Professora pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares-GEPPC/UFPB, Tutora - UFPB/EAD, Profa. e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Três Marias, Supervisora pedagógica no Sistema municipal de Santa Rita/PB.

<sup>134</sup> Especialista em Gestão e Docência na Educação a Distância pela UCAM/RJ, Graduado em Pedagogia pela FECR e segunda licenciatura em História pela a Unicesumar. Atualmente Prof<sup>o</sup> tutor na Faculdade Três Marias em João Pessoa/PB.

## **2 INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO**

O movimento histórico que vem marcando a presença do enfoque interdisciplinar, na educação, constitui um dos pressupostos diretamente relacionados a um contexto mais amplo e também muito complexo de mudanças que abrangem, não só, a área da educação, mas também outros setores da vida social como a economia, a política e a tecnologia. Trata-se de uma grande mudança paradigmática que está em pleno curso. Moraes (2002), na obra, “O paradigma educacional emergente”, ressalta que, se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude.

A necessidade da interdisciplinaridade, na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo, vem sendo discutida por vários autores, principalmente, por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe, pelo menos, uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência, como propõem Gibbons e outros (1997).

Na análise de Frigotto (1995, p. 26), “a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Ela funda-se no caráter dialético da realidade social, pautada pelo princípio dos conflitos e das contradições, movimentos complexos pelos quais, a realidade pode ser percebida como una e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitado o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Morin (2005), um dos teóricos desse movimento, entende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade. Para ele:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste

com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN 2005, p. 23)

Nesse sentido, a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem à em que se produzir como atitude (FAZENDA, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (JAPIASSU, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (GADOTTI, 2004), ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação.

### **3 ORIGEM E CONCEITOS DE INTERDISCIPLINARIDADE**

A interdisciplinaridade, como um enfoque teórico-metodológico ou gnosiológico, como a denomina Gadotti (2004), surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada, principalmente, nos campos das ciências humanas e da educação: superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade.

Sobretudo pela influência dos trabalhos de grandes pensadores modernos como Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Darwin e outros, as ciências foram sendo divididas e, por isso, especializando-se. Organizadas, de modo geral, sob a influência das correntes de pensamento naturalista e mecanicista, buscavam, já a partir da Renascença, construir uma concepção mais científica de mundo. A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes.

Para Goldman (1979, p. 3-25), “um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem”. Para ele, apenas o modo dialético de pensar, fundado na historicidade, poderia favorecer maior integração entre as ciências. De fato, é no campo das ciências humanas e sociais que a interdisciplinaridade aparece com maior força. A preocupação com uma visão mais totalizadora da realidade cognoscível e com a conseqüente dialogicidade das ciências foi objeto de estudo primeiramente na filosofia, posteriormente nas ciências sociais e mais recentemente na epistemologia pedagógica. Trabalhos como o de Kapp (1961), Piaget (1973), Vygotsky (1986), Durand (1991),

Snow (1959) e Gusdorf (1967) são alguns exemplos desse movimento.

Ao destacar inicialmente, que a interdisciplinaridade aparece como preocupação humanista, além da preocupação com as ciências. Desde então, parece que todas as correntes de pensamento se ocuparam com a questão da interdisciplinaridade: a teologia fenomenológica encontrou, nesse conceito, uma chave para o diálogo entre Igreja e mundo; o existencialismo buscou dar às ciências uma “cara” mais humana; a epistemologia buscou desvendar o processo de construção do conhecimento e garantir maior integração entre as ciências, e o materialismo histórico e dialético buscou, no método indutivo-dedutivo-indutivo, uma via para integrar parte e todo. (GOLDMAN (1979)

Quanto à definição de conceitos, ou de um conceito, para interdisciplinaridade, tudo parece estar ainda em construção. Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva deve ser a princípio rejeitada, por tratar-se de proposta que, inevitavelmente, está sendo construída, a partir das culturas disciplinares existentes e, porque encontrar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa concebê-la numa óptica também disciplinar. Ou, como afirma Leis (2005, p. 7), “a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar”.

Para esse autor (2005), na medida em que não existe uma definição única possível para esse conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deva evitar procurar definições abstratas de interdisciplinaridade. Os conhecimentos disciplinares são paradigmáticos (no sentido de Kuhn, 1989), mas não são, assim, os interdisciplinares. Portanto, a história da interdisciplinaridade confunde-se com a dinâmica viva do conhecimento. O mesmo não pode ser dito da história das disciplinas, que congelam de forma paradigmática o conhecimento alcançado em determinado momento histórico, defendendo-se de qualquer abordagem alternativa numa guerra de trincheiras.

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo em que se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas, além da simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo

projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Portanto, mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer.

Partindo do pressuposto apresentado por Japiassu (1976), de que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, se fecundem, cada vez mais, reciprocamente. Para tanto, é imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas. Japiassu (1976) destaca ainda:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (p. 65-66)

As abordagens teóricas, apresentadas pelos vários autores, vão deixando claro que o pensamento e as práticas interdisciplinares, tanto nas ciências, em geral, quanto na educação, não põem em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento em suas etapas de investigação, produção e socialização. O que se propõe é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber. Nas palavras de Japiassu:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (1976, p. 75)

#### **4 EPISTEMOLOGIA, CIÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE**

Para Morin (2005, p. 44), certas concepções científicas mantêm sua vitalidade, uma vez que se recusam ao claustro disciplinar. A especialização do conhecimento científico é uma tendência que nada tem de acidental. Ao contrário, é condição de possibilidade do próprio progresso do conhecimento, expressão das exigências analíticas que caracterizam o programa de desenvolvimento da ciência que vem dos gregos e que foi reforçado no século XVII, principalmente com Galileu e Descartes. Para lá das diferenças que os distinguem, eles comungam de uma mesma perspectiva metódica: pelo método indutivo, dividir o objeto de estudo para estudar finalmente seus elementos constituintes e, depois, recompor o todo a partir daí.

Ainda que os membros do Círculo de Viena tenham buscado elementos científicos para justificar a constituição de uma “ciência unificada” e tenham, por via do método indutivo, buscado encontrar a verdade concreta ou uma concepção científica de mundo, o positivismo, desde sua fase comtiana, seguiu contribuindo para uma espécie de fragmentação ou especialização dos saberes, com o alargamento das fronteiras entre as disciplinas e, por consequência, com a divulgação de uma concepção positiva de mundo, de natureza e de sociedade. A interdisciplinaridade, como reação a essa concepção, vem com a proposta de romper com a fragmentação das disciplinas, das ciências, enfim, do conhecimento.

A superação dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos e de socialização exige que sejam rompidas as relações sociais que estão na base desses limites. No plano epistemológico (das relações sujeito/objeto), mediadas pela teoria científica que dá sustentação lógica a essa relação, Frigotto (1995) diz que a interdisciplinaridade precisa, acima de tudo, de uma discussão de paradigma, situando o problema no plano teórico-metodológico. Precisamos, segundo ele, perceber que a interdisciplinaridade não se efetiva se não transcendemos a visão fragmentada e o plano fenomênico, ambos marcados pelo paradigma empirista e positivista.

Frigotto (1995) mostra que, no plano ontológico (plano material histórico-cultural), o desafio que enfrentamos constitui antes em um problema ético-político, econômico e cultural. Para ele, as relações sociais na estruturação da sociedade moderna limitam e impedem o devir humano, na medida em que a exclusão e a alienação fazem parte da lógica da sociedade capitalista.

Parece evidente que a responsabilidade pela legitimação social e científica da especialização e da fragmentação do conhecimento recai, basicamente, sobre o positivismo, a partir do qual se fortaleceram o cientificismo, o pragmatismo e o empirismo. Japiassu faz esta

constatação quando destaca:

A nosso ver, foi uma filosofia das ciências, mais precisamente o positivismo, que constituiu o grande veículo e o suporte fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto particular, constituindo a propriedade privada desta ou daquela disciplina. (JAPIASSU, 1976, p. 96-97)

Nessa mesma direção, Pombo (2004) ressalta que a especialização é uma tendência da ciência moderna, exponencial a partir do século XIX. Segundo ela:

[...] a ciência moderna se constitui pela adoção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constituiu justamente no momento em que adotou uma metodologia que lhe permitia "esquartejar" cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes. (POMBO, 2004, p. 5-6)

Todavia, o desenvolvimento das diferentes áreas científicas, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, vem dependendo muito mais da relação recíproca e da fertilização heurística de umas disciplinas por outras, da transferência de conceitos, de problemas e métodos. Há uma espécie de inteligência interdisciplinar na ciência contemporânea. Ou, como diz Pombo:

Trata-se de reconhecer que determinadas investigações reclamam a sua própria abertura para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao domínio de outras disciplinas e que só essa abertura permite aceder a camadas mais profundas da realidade que se quer estudar. Estamos perante transformações epistemológicas muito profundas. É como se o próprio mundo resistisse ao seu retalhamento disciplinar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal. (POMBO, 2004, p. 10)

Para ilustrar essa afirmação, a autora exemplifica com casos bem concretos vivenciados no campo da ciência contemporânea, como o da bioquímica, o da biofísica, o da engenharia e o da genética; estas duas últimas áreas - a engenharia e a genética - cuja mistura parecia impensável há 60 ou 70 anos. Algumas delas têm sido designadas como ciências de fronteira - novas disciplinas que nascem nas fronteiras entre duas disciplinas tradicionais -, outras como interdisciplinas - aquelas que nascem na confluência entre ciências puras e ciências aplicadas. É nessa nova situação epistemológica que as novas disciplinas ou ciências vêm sendo constituídas.



Nessa mesma reflexão, Pombo (2004) faz outra observação muito importante, que mostra bem o esforço da ciência para superar o caráter disciplinar que marcou boa parte da modernidade. Segundo ela, já é possível identificar a existência de interciências, que seriam conjuntos disciplinares nos quais não há já uma ciência que nasça nas fronteiras de duas disciplinas fundamentais (ciências de fronteira) ou que resulte do cruzamento de ciências puras e aplicadas (interdisciplinas), mas que se ligam, de forma descentrada, assimétrica, irregular, capaz de resolver um problema preciso. Bons exemplos, segundo ela, são as ciências cognitivas e as ciências da computação. São conjuntos de disciplinas que se encontram de forma irregular e descentrada para colaborar na discussão de um problema comum. A juventude urbana, o envelhecimento, a violência, o clima ou a manipulação genética, por exemplo, são novidades epistemológicas que só um enfoque interdisciplinar pode procurar dar resposta.

Interdisciplinar é um adjetivo que qualifica o que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do conhecimento. É o processo de ligação entre as disciplinas. A palavra interdisciplinar é formada pela união do prefixo "*inter*", que exprime a ideia de "dentro", "entre", "em meio"; com a palavra "disciplinar", que tem um sentido pedagógico de instruir nas regras e preceitos de alguma arte.

Um planejamento interdisciplinar, na área pedagógica, é quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao ensino. A relação entre os conteúdos disciplinares é a base para um ensino mais interessante, em que uma matéria auxilia a outra. Um conteúdo interdisciplinar pode fazer parte de um grande projeto, entre dois professores ou, até mesmo, com um único professor. Por exemplo: um professor de química ao ensinar a composição de vários materiais usados pelos pintores, pode incluir pesquisas sobre a história das artes, os importantes pintores, suas nacionalidades, o que une Química, História, Artes e Geografia.

Os profissionais que trabalham em uma UTI (Unidade de Terapia Intensiva) de um hospital podem formar uma equipe interdisciplinar composta por médico, enfermeiro, nutricionista fisioterapeutas e etc., que, em conjunto, buscam o mesmo objetivo. Interdisciplinar e multidisciplinar. A principal diferença entre a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade está na linearidade de ambas.

Enquanto interdisciplinar visa o agrupamento de diversos ramos do conhecimento, seguindo um objetivo em comum, como um assunto ou tema específico, por exemplo, o método multidisciplinar não visa a linearidade dos assuntos. O multidisciplinar pode ser um conjunto de disciplinas estudadas de maneira simultânea, mas sem a necessidade de estarem relacionadas

entre si. Ao contrário do método interdisciplinar, que proporciona um conhecimento mais especializado, a multidisciplinaridade resulta em conhecimentos mais ecléticos.

## **5 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A BNCC apresenta dez competências gerais articuladas aos princípios éticos, estéticos e políticos da LDB e das DCN e que perpassam todas as áreas do conhecimento, vinculando-se às habilidades a serem desenvolvidas em todos os componentes curriculares. Conhecimento — Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; Objetivo: Entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender; Pensamento Científico, Crítico e Criativo — Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; Objetivo: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções; Repertório Cultural — Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Com o objetivo: Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; Comunicação — Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; Objetivo: Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; Cultura Digital — 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; Objetivo: Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria; Trabalho e Projeto de Vida — Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do

trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

Dando continuidade o objetivo: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade; Argumentação — Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; Objetivo: Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética; Autoconhecimento e Autocuidado — Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; Acreditamos que o objetivo: Cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; Empatia e Cooperação — Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; Objetivo: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza; Responsabilidade e Cidadania — Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; Objetivo: Tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos.

Diante dessa nova realidade da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, no Brasil, necessitamos realizar formação continuada com os educadores e equipes pedagógicas, com o intuito de alinhar o trabalho educacional, pautado na BNCC, para alcançar do todo para as partes, para que possamos oferecer um ensino articulado escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem. (BRASIL,2010)

Segundo Luck (2013), o foco de todo trabalho educacional é a aprendizagem e a formação dos alunos, cuja natureza demanda considerações especiais. O trabalho efetivo em sala de aula, o passo a passo que os educadores necessitam ao desenvolver os seus planos de aula em suas salas. A gestão deve ser promovida de modo a qualificar, nortear e impulsionar os seus resultados, para isso, é necessário compreender a natureza desse processo no contexto da escola e da sala de aula, os elementos envolvidos e o papel dos professores em sua realidade, entendemos que a escola deve caminhar com uma única filosofia.

Com base no diálogo com os autores que tratam essa temática, vale ressaltar que os professores com uma formação adequada fundamentada em teorias para que possam desenvolver as competências em seus alunos têm mais êxito em suas práticas pedagógicas. Para tanto, a atuação dos professores junto aos seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso (LUCK, 2009). O envolvimento de toda a comunidade escolar é importante para o amplo conhecimento do Projeto Político Pedagógico, a participação na elaboração do planejamento anual, planos de trabalho, ou seja, as ações que serão realizadas durante o ano letivo, contextualizado a construção de um currículo com a realidade social dos alunos e do local em que estes estão inseridos.

Assim, compreendemos currículo como espaço vivo de construção do conhecimento. Quando o currículo é analisado dentro de um processo de organizações significantes, este pode ser compreendido como prática discursiva articulatória, “o currículo enquanto discurso ou prática discursiva articulatória, se constitui por pessoas, discursos, práticas culturais e relações sociais e de poder que estão presentes nos espaços em que esse currículo se desenvolve no espaço escolar de forma interdisciplinar”. (DANTAS, 2011, p. 84).

Defendemos que estas ações quando postas em prática, em um processo de articulação contínua, podem ser instrumentos que apresentem os desejos e anseios da escola e a sua proposta a comunidade nela inserida. Para fundamentar nosso pensamento, apoiamos-nos em Veiga (1995), quando afirma que o Projeto Político Pedagógico-PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola. “A escola é um lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (VEIGA, 1995, p. 1).

Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização

de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

De todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo, quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos.

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir esse texto, afirmamos que a escola, ao realizar suas funções, torna-se viva na mediação da docência, em sala de aula, alinhado à gestão democrática. De acordo com autores citados e nossa prática, as equipes de processos fazem-se sujeitos atores de seu ensinar e de seu aprender. Os alunos, com seus saberes da vida e sua experiência escolar pregressa, e os professores, além dos saberes da própria experiência vivida.

O que apresentamos, até agora, permite-nos afirmar que a interdisciplinaridade, tanto em sua dimensão epistemológica quanto pedagógica, está sustentada por um conjunto de princípios teóricos formulados, sobretudo, por autores que analisam criticamente o modelo positivista das ciências e buscam resgatar o caráter de totalidade do conhecimento.

Abordagens teóricas construídas pela óptica da dialética, da fenomenologia, da hermenêutica e do paradigma sistêmico são formulações que sustentam esse movimento produzindo mudanças profundas no mundo das ciências, em geral, e da educação em particular, de que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e

pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, para alcançar do todo para as partes, para que possamos oferecer um ensino articulado escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem

Portanto, a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017.**

**\_\_\_\_\_ . RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf)>

**DANTAS, Veridiana Xavier. Currículo em Construção: Processo Político de Significação.** Editora Universitária/UFPB. João Pessoa. Ano: 2011.

**FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

**FAZENDA, Ivani C. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

**FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

**GADOTTI, Moacir. A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos.** São Paulo: Ática, 1993.

**GIBBONS, Michael et al. La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la**

**ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade.** Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola.** 11 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

\_\_\_\_\_. Heloisa. **Gestão educacional: uma questão Paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gestão do processo da aprendizagem pelo professor.** Petrópolis: Vozes, 2014. VIII.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.** Petrópolis: Vozes, 2013. V.II.

\_\_\_\_\_. Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade.** Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente. Campinas/SP: Papirus (2003).

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva.** In: . A interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.

VEIGA, I. P. A. Orgs. **As dimensões do projeto-pedagógico: Novos desafios para escola.** 9ª edição- Campinas, SP. Papiros 2012.

## **O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE NO COLÉGIO DÍNAMO EM JUAZEIRO – BAHIA**

Solymeire Ribeiro de Oliveira Almeida<sup>135</sup>; Faruk Maracajá Napy Charara<sup>136</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Com o advento da globalização o estudo da segunda língua torna-se imprescindível ao indivíduo além de aprender a se comunicar também se apropriar das mesmas, e assim haver maior interação entre várias culturas. Nesse sentido, a escola exerce um papel essencial, pois deve possibilitar condições para que os alunos adquiram as competências necessárias para a aquisição definitiva dessas habilidades.

Há algum tempo vem crescendo a procura por escolas bilíngues, e assim, muitas instituições que antes ofereciam um ensino tradicional na língua pátria passam a oferecer essa modalidade de ensino, principalmente as escolas privadas.

Há ainda o crescente interesse dos jovens pelas aulas de inglês visando entender desde um filme, uma música, um noticiário e jogos eletrônicos, cada vez mais presente nos dias de hoje.

A metodologia e a prática usada pelo professor na aula de inglês que deveriam promover e despertar o interesse do aluno pela matéria, acaba na maioria das vezes, desestimulando-o. Alguns métodos de ensino do inglês devem ser revistos, pois existe a necessidade de proporcionar o contato com diferentes tipos de textos para que o estudante se acostume desde cedo a desenvolver esta habilidade.

Percebe-se nesses casos, que os conteúdos escolares trabalhados em língua inglesa em escolas com programas curriculares tradicionais, não são aprendidos e dificilmente se encontra um aluno que, estudando inglês numa escola onde essa disciplina é oferecida apenas em duas aulas semanais, tenha fluência no idioma.

A motivação da escolha do tema partiu da necessidade de estudos referentes ao ensino bilíngue no qual está inserida a escola, foco deste estudo, e da necessidade de verificar como se dá a implantação desse tipo de currículo, visto que essa escola é pioneira nessa modalidade de ensino na região onde está localizada e encarada como uma oportunidade para os alunos da

---

<sup>135</sup> Universidade Autônoma de Assunção- Paraguai -Py

<sup>136</sup> Universidade Autônoma de Assunção- Paraguai -Py



escola de vivência e aprendizagem efetiva para a comunicação e interação com grupos e culturas diferentes. Assim, percebe-se que é necessário analisar qual a percepção dos profissionais envolvidos na pesquisa com relação ao ensino bilíngue pois é nesse momento que se pode constatar os possíveis equívocos nesse tipo de metodologia bem como os benefícios trazidos pela mudança no paradigma de ensino.

## 1.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Considerando que esse estudo discorre sobre o ensino bilíngue no contexto de português-inglês, investigando o processo de implantação de um novo currículo, faz-se necessário voltar no tempo para recordar a história do ensino de línguas no Brasil para facilitar o entendimento dessa temática.

O ensino de língua inglesa surge no Brasil com objetivos práticos, isto é, para capacitar trabalhadores brasileiros para servir de mão de obra para o mercado na época. (Nogueira, 2007, p. 20). Isso porque companhias inglesas passam a se estabelecer no país depois da vinda do príncipe regente D. João VI, e essas companhias precisavam contratar mão-de-obra local, mas para isso, os trabalhadores precisavam conhecer um pouco da língua inglesa para entender pelo menos as instruções para o trabalho. Em 1809, devido à necessidade de firmar esses acordos comerciais, motivados principalmente pela abertura dos portos para o comércio estrangeiro, o Príncipe Regente criou, através de decreto as primeiras cadeiras de língua estrangeira.

Assim, o ensino de língua estrangeira passa então a ter alguma importância para o Brasil desde a assinatura desse decreto que estabelece a criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa no ano de 1809, porém, o ensino da língua inglesa não era tão prioritário quanto a língua francesa, porque esta era tida como língua universal na época e requisito para ingresso nos cursos superiores.

Em 2 de dezembro de 1837, é criada a primeira instituição de ensino secundário pelo então regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos e foi batizado com o nome de Colégio Pedro II. O inglês passou desde então a fazer parte das escolas secundárias em todo o país.

Em 24 de outubro houve uma reforma realizada pelo Marquês de Olinda com o Decreto n. 2.006 de 24 de outubro de 1857, e o inglês passa a ser incluído no quinto ano. Assim, estudava-se composição, conversa e aperfeiçoamento da língua. (Oliveira,1999)

Aconteceram algumas outras reformas que influenciaram o ensino de Línguas

estrangeiras no Brasil. No caso do Inglês, essa disciplina passou a ser popularizada em meados da década de 1920, com o advento da chegada do cinema falado.

A partir de 1930 temos a criação do Ministério da Educação e Saúde pública através do Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930 e Francisco de Campos, conhecido educador mineiro, assume como ministro. Estando no cargo, Francisco de Campos reformou toda a estrutura do ensino brasileiro na tentativa de adaptar o sistema de ensino à nova realidade do país, trazendo uma série de medidas através de decretos, portarias, instruções e circulares. Dentre essas medidas, destaca-se a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do Ensino Superior.

No início dos anos 1940, foi dada certa prioridade ao ensino secundário o que ocasionou a aplicação dos princípios gerais da Reforma Capanema, liderada pelo Ministro Gustavo Capanema. Os projetos que haviam iniciado na gestão anterior de Francisco de Campos, foram implementados. A lei orgânica do Ensino Secundário.

Tivemos várias reformas que tiveram influência no ensino de Inglês, mas mesmo com toda popularidade aumentada devido a chegada do cinema falado, mas a na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não obrigava a ter nos currículos do ensino médio essa disciplina.

Foi só a partir da Resolução 58 de 1º de dezembro de 1976, volta a estabelecer a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna nos currículos escolares Porto e Batista (2005).

Recentemente, temos a promulgação da LDB (Lei 9.394/96), tornando o ensino de línguas obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental e em todo o ensino médio com carga horária de duas aulas semanais. No texto dessa Lei em seu Artigo 26º, inciso 5º, estabelece que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” Brasil (1996).

## 1.2 A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS NO MUNDO

Para entender a relevância do inglês no contexto mundial e qual a influência que essa língua tem em diferentes áreas, é imprescindível compreender como começou a expansão dessa língua pelo mundo. Alguns pesquisadores como Crystal (2003), Rajagopalan (2005) dentre outros discutem esse tema.

Não há dúvidas de que o inglês tornou-se uma língua global. Toda essa expansão deve-

se principalmente, ao colonialismo da Inglaterra que foi responsável pela disseminação da língua inglesa ao redor do mundo. Até meados do século XX a expansão territorial da Inglaterra chegou a 20% das terras do planeta. Em meados do século XX, os Estados Unidos (EUA) começam a ganhar importância no cenário mundial, assim, a língua inglesa ganha muito mais notoriedade.

Desde a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) os Estados Unidos imprimem por todo o mundo sua influência tanto econômica quanto cultural. Segundo Gradol (2000), a história do inglês no século XX está ligada à ascensão dos Estados Unidos à categoria de superpotência, espalhando essa língua juntamente com sua brutal influência econômica tecnológica e cultural.

Além desses acontecimentos, a tecnologia nos meios de comunicação vem aumentando de maneira espantosamente rápida, e o uso de uma língua internacional se faz necessário. O inglês passa então a configurar como a língua da ciência, da música, da informática e do cinema, com o advento da globalização é indiscutível o fato dessa língua ser considerada a principal do mundo.

A língua inglesa tem sido o idioma estrangeiro mais ensinado em mais de 100 países tais como: Egito, Espanha, Alemanha, China, dentre outros, sendo que na maioria deles, é a primeira opção em escolas e muitas vezes substituindo outra língua. (Crystal, 2003)

Kachru (2006) mostra que se compararmos a situação do inglês atualmente com outras línguas de ampla comunicação como por exemplo, mandarim, hindu, espanhol e árabe, perceberemos que nenhuma delas alcança o inglês em número de domínio ou em penetração em diferentes níveis sociais.

Esse autor sugere um modelo de representação feita a partir de três círculos. O *Inner circle*, que representa os países nos quais o inglês é utilizado como primeira língua, como por exemplo, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Reino Unido, Irlanda e nova Zelândia.

Do *Outer Circle*, fazem parte países como Índia, Nigéria, Cingapura entre outros, onde o inglês é usado como segunda língua. Kachru (2006) por terem uma história de terem sido colonizados pela Inglaterra.

E há ainda o Círculo de Expansão (*Expanding Circle*) do qual fazem parte países como China, Japão, Brasil e outros que estudam o inglês como Língua Estrangeira (LE). Siqueira (2008), considera que entre os três círculos, o círculo em expansão é o que mais tem crescido devido à internacionalização do idioma.

É inegável, portanto, todo o contexto de expansão da língua inglesa, e o fato de que

essa língua está no mundo inteiro. Crystal (2003), diz que, atualmente, o inglês está amplamente estabilizado, por isso, não pode ser pensado como pertencente a uma única nação.

Leffa (2002) nos mostra algumas razões que contribuem para que o inglês seja considerado uma língua internacional. De acordo com esse autor, a língua inglesa é falada por mais de um bilhão e meio de pessoas, é usado em mais de 70% das publicações científicas, além de ser a língua mais utilizada nas organizações internacionais e mais ensinada como Língua Estrangeira (LE).

## **2 O QUE É ENSINO BILÍNGUE?**

### **2.1 O QUE É BILINGUISMO**

Definir os termos bilinguismo parece simples, pois a primeira definição que surge é segundo Hornberger (1991, p.217) que bilíngue é aquela em que duas ou mais línguas são utilizadas como meio de instrução. Como afirma Williams e Snipper (1995, P. 33) que ainda podemos definir bilinguismo como a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas. Vendo a definição por esse paradigma realmente é simples, entretanto, nas pesquisas bibliográficas sobre o tema para essa investigação surgiram muitas outras definições. Algumas definições são coincidentes e outras muito conflitantes.

Para Perri (2013) o bilinguismo é concebido como sendo a capacidade do indivíduo de estabelecer comunicação em duas línguas distintas, de forma alternada, sendo capaz de escrever, ler, entender e falar, com controle quase total, duas línguas. Megale (2005, p.2) acrescenta que “bilíngue é o indivíduo que possui competências mínimas em falar, ouvir, ler e escrever em uma língua diferente de sua língua nativa”. Já Salgado (2009) diz que admite-se que o bilinguismo reconhece como bilíngue aqueles que conseguem compreender ou produzir enunciados falados ou escritos em qualquer grau em mais de uma língua. Desta forma, os indivíduos que conseguem ler em uma segunda língua, porém, não sabem falar essa língua, também podem ser considerados como bilíngues, pois são considerados como tendo competência receptiva numa língua que não é sua língua materna.

Pode-se dizer que uma pessoa é bilíngue quando esta consegue se expressar em duas línguas diferentes. E para que isso aconteça, é necessário que além do conhecimento dessas em determinada situação de comunicação, o que certamente exige do falante uma intensa atividade cerebral.

Já para Patton Tabors (1997), a criança bilíngue é aquela que é imersa em duas ou mais línguas, independente do nível de proficiência de cada uma delas. Com esta mesma perspectiva, Williams e Snipper (1995, p. 33) com firma que, o conceito de bilinguismo é também entendido de maneira abrangente como “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” quando ela interage com seus familiares no seu contexto social.

Segundo Grosjean (1982), essa definição inclui não só as pessoas que fazem uso regular de duas ou mais línguas no seu cotidiano, mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como é o caso das crianças que são escolarizadas por meio de uma segunda língua.

O bilinguismo do qual tratamos nesse trabalho está cada vez mais presente nas escolas, sobretudo as escolas particulares de educação infantil. Vamos no ater nesse artigo aos bilíngues eletivos. Eles começam a aprender uma segunda língua sem perder a sua primeira língua ou língua materna.

## 2.2 O PAPEL DA ESCOLA BILÍNGUE

A aquisição da segunda língua tem sido tema de estudos científicos pois percebe-se um dos fatores que levam ao sucesso no mercado de trabalho em tempos de globalização da economia, avanços tecnológicos cada vez mais rápidos bem como descobertas da ciência em muitas áreas. A escola bilíngue surge então visando ampliar e desenvolver conhecimentos relacionados à fluência em duas línguas. A partir da década de 1980, data que se tem notícia do início das atividades da primeira escola particular bilíngue em São Paulo, o número de escolas bilíngues no país vem crescendo consideravelmente.

Com o passar dos anos à medida que a importância do conhecimento de línguas aumenta surgem muitas escolas regulares buscando adotar um novo currículo que contemple um maior número de aulas de línguas ou ainda se tornando escolas bilíngues com imersão total na segunda língua. Assim, cada vez mais famílias se interessam em matricular seus filhos nesse tipo de escola.

É evidente que há muitas vantagens no ponto de vista cognitivo entre crianças expostas desde cedo ao bilinguismo. A aquisição da primeira língua, a língua materna, é feita de modo natural. O inatismo como é denominado, é o meio segundo o qual a criança é exposta ao *input* e desenvolve a linguagem. A criança aprende a sintaxe de sua língua de forma natural, sem ter necessidade de ser ensinada de acordo com Chomsky (1977).

Na visão inatista de Chomsky, todo indivíduo nasce provido de gramática onde se acham todas as regras possíveis de todas as línguas. De acordo com Silva (2011, p. 4):

Segundo a visão inatista da linguagem, a criança detém certa gramaticalidade da sua língua materna, é isso que a faz ser capaz de gerar sentenças de acordo com as regras vigentes da sua língua, mesmo que jamais tenham sido ouvidos daquela maneira, desenvolvendo assim uma característica que sempre esteve presente em sua mente, ou seja, o processo da gramática gerativa transformacional.

Segundo este pensamento “na perspectiva inatista, há um componente da faculdade da linguagem na mente/cérebro da criança”. A interação entre fatores ambientais e biológicos explica o uso que a criança faz da linguagem, tanto com relação à sua compreensão, como com a sua produção da linguagem.

Diante do que foi exposto é possível afirmar que a escola bilíngue exerce um papel muito importante e tem forte influência na aprendizagem dos alunos que recebem esse tipo de instrução pois estes recebem muito mais estímulos e conseqüentemente acabam aprendendo a segunda língua de forma mais rápida.

A formação de professores deveria ser uma prioridade tanto para os governos como para as universidades. Há uma concordância de que a melhoria na educação passa pelos investimentos tanto na formação do professor como na melhoria dos salários. Há muitas oportunidades de trabalho na educação, sobretudo para professores de línguas. Há também segundo Leffa (1999), melhores perspectivas de crescimento profissional, devido à necessidade de professores qualificados, principalmente nas universidades.

Leffa (2001, p. 3), destaca sobre formação que há diferenças entre treinamento e formação. No primeiro caso é uma preparação para executar determinada tarefa que produza resultados imediatos, enquanto que a segunda é vista como uma preparação para o futuro. Sendo assim, o professor é a pessoa mais adequada para falar sobre sua sala de aula Jenkis, Cogo e Dewey (2011) destaca a importância de esse profissional desempenhar constantemente a função de professor-pesquisador, realizando pesquisa- ação visando repensar a sua prática e propor mudanças mais apropriadas ao seu contexto específico, considerando sempre os princípios da comunicação intercultural.

Com relação à formação do professor para o ensino do bilinguismo na educação infantil e no ensino fundamental, Salgado et al (2009, p.04) ensina que:

Não basta hoje ter competência linguística somente para ensinar uma língua estrangeira ou uma segunda língua. O professor deve ser preparado para, além de

lecionar “a” língua e “na” língua ser um pesquisador de sua prática pedagógica. Idealmente, esse professor deve ser capacitado a investigar também as questões sociais e psicológicas que envolvem essa prática.

Perrenoud (1993) ensina que o ato de ensinar não se limita a utilizar inconscientemente uma teoria, nem ficar satisfeito com um modelo; principalmente, envolve solução de problemas, a tomada de decisão, o fazer em circunstância limitada e várias vezes emergente.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A instituição escolhida para a realização desta pesquisa foi o Colégio Dínamo localizado na Avenida Mestre Lula, S/N, Bairro Alagadiço na cidade de Juazeiro – Bahia, Brasil. O Município de Juazeiro situado no território do Sertão do São Francisco, na borda do Lago de Sobradinho, no Norte do Estado da Bahia.

De acordo com a direção, na escola estudam crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino com um total de 680 alunos. Fundada em 1990, pequena com o nome de Escola Fonte do Saber atendendo, apenas ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. Em 2004, passa a se chamar Colégio Dínamo começa a oferecer também o Ensino Fundamental II.

A escola em questão é composta por alunos da própria comunidade e também de diversos bairros da cidade. São crianças e adolescentes, em sua maioria, oriundos de famílias de classe média, filhos de funcionários públicos e profissionais liberais. Por se tratar de uma escola da rede particular de ensino, não recebe subsídios do governo, e, portanto, os pais e/ou responsáveis pagam mensalidades. Os livros didáticos também são pagos pelos responsáveis.

O desenvolvimento dessa pesquisa percorreu as seguintes etapas: revisão bibliográfica, análise documental, coleta de dados e foi escolhido como instrumento de pesquisa o questionário e observação não participante a professores do Ensino Fundamental e Ensino Infantil da escola bilíngue, com o intuito de refletir sobre a prática pedagógica.

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa não experimental, descritiva de corte transversal de enfoque misto. O uso de um desenho não experimental, segundo Hernandez Sampieri, Callado e Lucio (2006) é quando realiza investigação sem manipular deliberadamente as variáveis. Observa fenômenos como se produzem no seu contexto natural, para depois analisa-los não construindo situação, mas sim, observam-se situações já existentes. Cabendo destacar que nessa investigação não busca generalizar os resultados, pois eles somente valem

para os sujeitos informantes.

O desenho é de pesquisa não experimental, pois se realiza sem manipulação de variáveis observando os fenômenos em seu ambiente para analisá-los como aponta Sampieri et al (2013).

O questionário foi escolhido para coletar informações sobre concepções dos professores sobre o que entendem ser ensino bilíngue e identificar como são as práticas pedagógicas a partir da implantação do ensino bilíngue, o que podemos inferir ser uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesse, expectativas, aspirações, temores, comportamentos no presente e no passado. (Gil, 2008)

## **4 RESULTADOS**

A partir deste capítulo, serão expostos e analisados os resultados obtidos durante a investigação, de maneira clara e objetiva, todos gerados a partir do questionário aplicado aos professores da escola bilíngue pesquisada. Sendo realizada a análise descritiva e inferencial dos dados.

### **4.1 DADOS DO QUESTIONÁRIO**

O questionário foi aplicado aos professores do Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Este questionário teve como objetivo principal perceber a concepção o Ensino bilíngue para diagnosticar o quanto eles conheciam a respeito da prática pedagógica nessa modalidade de ensino bem como analisar o perfil desses profissionais.

A equipe de educadores é composta de 14 (63%) pessoas do sexo feminino e apenas oito (34%) são do sexo masculino. O perfil confirmando a predominância do gênero feminino entre os professores.

O segundo dado do perfil está relacionado com a idade dos participantes da pesquisa. Sobre esse assunto, os dados mostram que a maioria (64 %) dos docentes desta escola possui idade entre 31 e 36 anos. Desse grupo apenas 9 % possui entre mais 34% 63% Sexo Homens Mulheres 9% 18% 64% 9% Idade 21 - 25 26 - 30 31 -36 mais de 36 52 de 36 anos. Esses dados revelam que a equipe de docentes da escola pesquisada é formada por pessoas jovens.



Em relação à formação acadêmica, os dados mostram que parcela considerável dos educadores (68%), possui nível superior com licenciatura. E 32% deles tem formação em pedagogia.

Pelos dados observados na pesquisa, percebeu-se que todos os professores têm formação em nível superior e também Especialização em *Latu Sensu*. Uma pequena parte desses professores fez especialização no ensino de línguas.

Leffa (2001, p. 3), destaca sobre formação que há diferenças entre treinamento e formação. No primeiro caso é uma preparação para executar determinada tarefa que produza resultados imediatos, enquanto que a segunda é vista como uma preparação para o futuro.

Outra questão que merece ser observada quanto à formação de professores de língua inglesa, por exemplo, é sobre as questões culturais, políticas e ideológicas.

A pesquisa em foco buscou informações sobre as concepções dos professores sobre o ensino bilíngue e identificar como são as práticas pedagógicas nesse tipo de programa. Constatou-se que eles compreendem que para configurar-se como escola bilíngue as aulas precisam ser ministradas em duas línguas.

Constata-se com relação às habilidades e proficiência que a maioria dos professores considera ter um bom nível de entendimento e compreensão em falar, ouvir, ler e escrever na língua inglesa.

Para concluir o perfil dos sujeitos dessa pesquisa, pergunta-se sobre como o professor avalia sua proficiência e domínio na língua inglesa, que seria um requisito básico para trabalhar com o ensino bilíngue. O resultado revela que na habilidade de Falar 68% dos participantes afirmaram que tinham um nível Bom, enquanto que 32% assinalaram ter um nível Regular nessa habilidade. Nenhum dos professores revelou ser muito bom e nem ter Nível Insuficiente.

Fazendo uma discussão das respostas dos respondentes sobre a percepção do ensino bilíngue, as justificativas foram quase unânimes em afirmar que o aluno geralmente aprende a ler em apenas uma língua, a língua materna e depois com essa habilidade aprendem a segunda língua mais facilmente. Entretanto, Genesee (1987) declara que as crianças num programa de imersão bilíngue encontram duas diferentes abordagens na metodologia de seu dia escolar e logo aprendem como lidar com poucas intervenções com as duas situações e a aplicar esse mecanismo para os seus professores e o seu ambiente. E assim, nesse ambiente de aprendizagem focado em duas línguas a criança aprende progressivamente a usar adequadamente a língua específica e as respostas culturalmente apropriadas, o que enriquece suas experiências de aprendizagem.

Nesta pesquisa procurou-se analisar também quais as principais estratégias e metodologias usadas pelos professores para consolidar a aprendizagem dos alunos. Os dados deixam claro que a maioria dos professores 64%, usam textos nas duas línguas só às vezes. Apenas 23% dos pesquisados dizem que usam esse tipo de estratégia sempre. Ao passo que 13% dizem que nunca usam a técnica.

De acordo com Schramm (2008), a leitura não é uma maneira passiva de adquirir informação, e sim um processo ativo de construir a compreensão e, como consequência, o conhecimento.

A escola precisa levar em consideração a diversidade cultural linguística, no que se refere às orientações curriculares, pois essas duas dimensões precisam ser encaradas como bens culturais a serem adquiridos pelo aluno. Quanto às práticas docentes com essa modalidade de ensino nos desafia a trabalhar com currículos que ampliem a sensibilidade intercultural dos estudantes, formando indivíduos capazes de romper fronteiras culturais. Por outro lado, a escola deve assumir o papel de prepara cidadãos qualificados para atuarem na nova realidade, possibilitando o conhecimento e a interação com outras formas culturais. Manter recursos linguísticos e culturais dos educandos é mais uma maneira de capacitá-los para essa nova realidade, pois se sabe que a educação é o caminho para o desenvolvimento e transformação social.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir de agora, passamos a parte final desse artigo, considerando não como uma conclusão, mas como o primeiro passo para novas discussões sobre o ensino de inglês na escola no contexto do ensino bilíngue.

É certo que a aprendizagem de línguas possibilita aos estudantes ampliar a compreensão da linguagem, atuar discursivamente no meio em que está inserido e ainda conhecer outras formas de manifestações culturais, representando dessa maneira, bem mais que simples assimilação e a simples aquisição de regras e estruturas linguísticas.

Entretanto, mesmo concluindo a importância da educação bilíngue, percebe-se aspectos negativos, pois seus custos são elevados e as mensalidades para esse tipo de escola são caríssimas, beneficiando uma parcela mínima da população, conseqüentemente, reproduz o sistema social em que o acesso à diversidade cultural acaba sendo para poucos.

A investigação consistiu na implantação do ensino bilíngue. Como uma pesquisa

descritiva mostrou como tem sido o processo de implantação do ensino bilíngue em uma escola particular destinada ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Os professores pesquisados reconhecem a importância de trabalhar as duas línguas para configurar realmente como ensino bilíngue e promover a aprendizagem significativa para os alunos.

Com base nos dados coletados na pesquisa, pode-se concluir que a implantação do ensino bilíngue é uma iniciativa significativa para a escola, na medida em que permite ressignificação das metodologias docentes, além de possibilitar aos alunos contato mais aprofundado com o inglês.

Quanto às práticas docentes com essa modalidade de ensino nos desafia a trabalhar com currículos que ampliem a sensibilidade intercultural dos estudantes, formando indivíduos capazes de romper fronteiras culturais. Com relação à estrutura curricular, é necessário abordar novos conteúdos que desenvolvam não apenas as habilidades das diversas áreas do conhecimento, mas que propiciem discussões críticas sobre diversos assuntos que afetam diretamente a sociedade. Por outro lado, a escola deve assumir o papel de preparar cidadãos qualificados para atuarem na nova realidade, possibilitando o conhecimento e a interação com outras formas culturais. Manter recursos linguísticos e culturais dos educandos é mais uma maneira de capacitá-los para essa nova realidade, pois se sabe que a educação é o caminho para o desenvolvimento e transformação social.

Partindo do que foi exposto neste trabalho, percebe-se que devido às intensas transformações que vivenciamos atualmente, torna difícil antever o que ainda vai acontecer no que se refere ao ensino bilíngue e a nossa sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.** Brasília. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/lei5692htm>

**Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro.** Brasília: MEC.:1996

CAVALCANTI, M. C., **Estudos sobre Educação Bilíngue no Brasil.** D.E.L.T.A. São Paulo v. 15. Pp385-417 :1999

CHOMSKY, N., **Language and Problems of Knowledge: The lectures.** Cambridge. MIT Press :1988

- CRYSTAL, D. **English e a Global Language**. Cabridge University press :2003
- GENESSEE, F. **Learnig through two languages**. Newbury House publishers. New York.:1987
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed.São Paulo: Atlas :2008
- GRADDOL, D. **The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in th 21st Century**. The British Council. Lomdon Uk: 2002
- GROSJEAN, F., **Life With Two languages. Na Introduction to bilingualism**. Havard:1882.
- HORNBERGER, N. H. **Teacher Quechua Use in Bilingual and non-bilingual classrooms of Puno Pery** in: Jacobson, Rodolfo; Faltis; C. Language distribution issues in bilingual schooling. Clevedon, England: Multilingual Matter, p.163-172. :1990
- JENKIS, J.; COGO, A.; DEWEY. M. (2011) **Rewiew of development in research into English as lingua franca. Language Teaching**. 44. 3. /Cambridge. University Press :2011
- KACHRU B. B., **World Englishes and culture wars**. In: Kachru B. B.; Kachru y Nelson. C. L. The handbook of world Englishes. Blackell Publishing, Sidney: pp.446-471: 2006
- LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contextura: 1999  
Recuperado de:<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oeslepdf>.
- MEGALE A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue- discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem\_/revel Ano 3, n. 5 2005 Recuperado de [www.revelhp.cjb.net](http://www.revelhp.cjb.net)
- NOGUEIRA M. C. B. **Ouvindo a voz do (pre)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. Tese de Maestria, Pontifícia Universidade Católica do Rio de janeiro:2007
- OLIVEIRA R., **Percursos teóricos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras** In: Porto, M. A. Tese de Maestria UFS :1999
- PATTON TABORS P., **One child, two languages: A guide for Preshool Educators of children learning /English as second language**. Brokes Publishing. Baltimore: 1997
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente**. Dom Quix: 1993
- RAJAGOPALAN, A **geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e positiva** In: Lacoste, Rajagopalan K. (org.) A geopolítica do inglês. Parábola São Paulo pp 134-159 2005
- WILLIAMS, J. SNIPER, G. **Literacy and bilingualism**. Longman New York: 1995

## **O ARTIGO DE OPINIÃO NA EJA: DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA**

Danielle Ribeiro Soares<sup>108</sup>; Tânia Maria Augusto Pereira<sup>109</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Diante das mudanças que vêm ocorrendo socialmente é preciso que o professor esteja preparado para lidar com as várias possibilidades de leitura e com os diferentes modos de produção textual que circulam na sociedade contemporânea. Essa nova sociedade tem experimentado, principalmente com o advento do mundo globalizado e as novas tecnologias, diversas formas de utilização da linguagem. E a língua como uma instância social, histórica e situada em tempo e espaços dinâmicos tende a acompanhar essas transformações porque está a serviço dos sujeitos que a utilizam.

As emergentes práticas de letramento requerem novas formas de pensar os usos da linguagem em diferentes espaços e isso integra diferentes sujeitos e culturas. E a escola como principal agência de letramento precisa incorporar isso ao seu currículo, a fim de que não incorra no risco de ficar alheia a essas mudanças que a contemporaneidade tem trazido, atingindo assim todos os espaços sociais.

De fato, nesse novo cenário, os alunos estão expostos a várias expressões de linguagem: verbal e não verbal, corporal, multimidiática, entre outras. São diversas as suas manifestações principalmente por meio das mídias digitais. Contudo, é na escola que se tem a ciência de como essas linguagens funcionam e são produzidas. E mesmo que se tenha acesso às várias manifestações da língua na esfera social, a escola ainda é a principal agência de alfabetização e letramento existente na sociedade contemporânea. É nela que os alunos aprendem a utilizar a linguagem de acordo com as suas necessidades, adequando-a a cada situação formal ou informal.

Pensando sobre essas e outras questões, intencionamos trazer algumas reflexões teóricas sobre o ensino de língua com foco na escrita. Problematizamos nossas reflexões a partir

---

<sup>108</sup> Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (CCHE/UEPB); Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

<sup>109</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora efetiva do Departamento de Letras e Artes (DLA) e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba.

da seguinte questão: em que condições e amparado em quais práticas docentes o ensino da escrita na EJA vem sendo estabelecido nas aulas de língua portuguesa? Como as práticas docentes, nesse segmento, interferem no processo de ensino e aprendizagem da escrita?

Assim, este artigo, como parte integrante de um trabalho de dissertação, objetiva desenvolver estratégias discursivas de leitura e escrita a partir do gênero artigo de opinião, com vistas ao desenvolvimento das capacidades discursivas e argumentativas do aluno da EJA.

Ao longo deste trabalho, discorreremos sobre a importância de fomentar práticas de leitura e, principalmente, de escrita nessa modalidade de ensino que não se resumam a atividades isoladas e desprovidas de significação social para esses alunos.

A linha teórica que orientou esta proposta, e conseqüentemente todas as discussões, esteve centrada, sobretudo, na Análise do Discurso de vertente francesa com as contribuições de Orlandi (2001; 2007), Pêcheux (2008), entre outros. Estes oferecem contribuições para os estudos da linguagem, no campo do discurso, da produção de sentidos, da dispersão, do interdiscurso e das formações discursivas.

## **2 METODOLOGIA**

A natureza investigativa deste trabalho é essencialmente de Pesquisa Aplicada, pois “objetiva gerar conhecimento para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 51).

Após a identificação do problema e de como seria possível buscar resoluções, procurou-se promover um trabalho com produções escrita numa dimensão discursiva e com significado social, por isso, delimitou-se como objeto de estudo e análises o texto escrito. Para tanto, os participantes desse estudo foram os alunos do 8º e 9º ano da EJA (Ciclo IV). Desse modo, a investigação insere-se no campo da Pesquisa Aplicada porque buscou interferir sobre essa realidade escolar.

A investigação envolveu a elaboração e aplicação de um plano de ensino, uma Sequência Didática, a qual trabalhou por meio de uma diversidade de textos multissemióticos (vídeos, música, charges, entre outros) os temas da violência e da prática do *bullying* na escola.

As abordagens e estratégias metodológicas adotadas concentram-se no desenvolvimento das capacidades discursivas e argumentativas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, e apoiam-se em uma concepção discursiva para o ensino de língua. Procuram observar o texto não como um produto ou documento, mas sim, como parte de um processo,

construto histórico-social que materializa os sentidos e evidencia os processos de constituição dos sujeitos usuários da língua.

Nesse caminho, adotou-se o texto como objeto de ensino, uma vez que todas as práticas de ensino da língua devem partir e retornar a ele. Ao observar os novos contextos comunicativos, sobretudo os midiáticos, e a importância de usar efetivamente a língua nas mais diversas formas de expressão da linguagem, decidiu-se trabalhar com o texto opinativo, pois ele possibilita o desenvolvimento da competência discursiva e argumentativa do aluno, uma vez que o autor poderá, na escrita, construir seu lugar de autoria, por meio de deslocamentos, retomadas, apagamentos e inserções e, principalmente, posicionamento enquanto sujeito do discurso.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Falar sobre a modalidade da educação destinada a jovens e adultos e pensar em um ensino que parta das experiências de vida desse público discente é sempre um desafio. Isso se dá porque, para promover uma aprendizagem significativa na EJA, é preciso pensar desde a seleção de conteúdos e em como se dará sua abordagem, quais materiais didáticos serão utilizados e, principalmente, quais objetivos foram traçados e como serão alcançados. Esses não são todos, mas constituem um dos primeiros passos que o professor, que lida com essa modalidade de ensino, deve adotar.

Com relação ao aspecto de embasamento e conhecimento teórico para subsidiar a prática docente na educação de pessoas jovens e adultas, para essa modalidade de ensino, não podemos desconsiderar as contribuições, sobretudo, de Paulo Freire. O autor defende que o ensino deve ocorrer de maneira contextualizada com temáticas conhecidas desse público, ou seja, inerentes às suas realidades e/ou experiências.

Ribeiro (2001) afirma que é preciso, inicialmente, considerarmos a condição social e histórica dos jovens e adultos da EJA: sujeitos excluídos da escola regular. E o primeiro ponto que acentua ainda mais essa exclusão social é a escola. A instituição não tem como “alvo” esse público. Desse modo, os currículos e todo o programa de ensino, que fora projetado para crianças e adolescentes em idade biológica e cognitiva adequadas a metodologia de ensino e aprendizagem por meio desses conteúdos, precisam ser revisitados e adequados para também serem instrumentos de ensino, agora, para sujeitos em idade adulta (RIBEIRO, 2001).

Desse modo, consideramos que se faz necessário um trabalho, por parte do professor, que desenvolva práticas de produção escrita para atender às novas exigências sociais, nas quais esses alunos também estão inseridos. O desafio para o docente é fazer com que o ensino direcionado ao segmento da EJA ocorra de maneira significativa, e gere conhecimento para atender não a uma atividade de categorização e exercícios de metalinguagem descontextualizados da realidade social desses alunos.

Defendemos uma prática pedagógica libertadora, que promova um ensino de maneira reflexiva, que não subestime a capacidade desses alunos pensarem e desencadearem processos metacognitivos, a fim de encontrarem soluções para os desafios que enfrentarão não só dentro da sala de aula, na resolução de uma atividade, mas, sobretudo, no espaço social em que atuam, e que precisam exercer competência e habilidades de uso das diversas maneiras de manifestação da linguagem a que são expostos. Orlandi (2007, p. 34) diz que:

Onde está a linguagem está a ideologia. Há confrontos de sentidos, a significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto de interesses sociais. Portanto, dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social.

Assim, é preciso partir de uma prática docente que conduza os alunos a reflexão sobre a linguagem a partir de sua materialidade histórica, e de enunciados que funcionam sobre diferentes e variáveis registros e espaços discursivos (PÊCHEUX, 2008).

Defendemos propostas de ensino na EJA embasadas em múltiplas dimensões de abordagens, as quais consideram, principalmente, o uso da língua(gem) imersa em práticas sociais de leitura e escritura de textos. Práticas estas que não se realizam ou circunscrevem-se, apenas, ao ambiente escolar ou à aprendizagem conceitual. Mas, dispersa-se para além da sala de aula, integrando-se nas práticas sociais e culturais dos sujeitos participantes desse processo educativo.

Argumentamos em favor de uma perspectiva de abordagem que enxerga o espaço da sala de aula e, sobretudo, as aulas de Língua Portuguesa como um espaço de formação de sujeitos mais críticos, e não apenas aptos a atenderem e cumprirem o currículo exigido. Ponderamos uma abordagem que evidencia a linguagem em funcionamento por esses sujeitos, a fim de que percebam a língua como discurso – lugar de confrontos sociais, individuais e culturais, e como tomada de posição.



Conforme pontua Ribeiro (2001), para tratarmos do ensino direcionado a esse segmento, é necessário adotar uma concepção de educação, e mais especificamente um ensino de língua, que não enxergue o currículo, a eles destinado, como uma versão parca, empobrecida e de conteúdos mínimos a serem aprendidos e, portanto, diferentes dos conteúdos vistos no ensino regular. A autora defende uma concepção de ensino para além da visão utilitária e mercadológica. Vislumbra, pois, uma perspectiva de educação, e sobretudo de ensino e aprendizagem, conscientizadora da língua, em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, conforme Paulo Freire.

Um ponto interessante a se destacar é que observamos que nessa modalidade de ensino os alunos que integram a EJA advêm de uma outra realidade social, em que, muitas vezes, não puderam continuar os estudos na escola de ensino regular. Diante disso poderíamos refletir se os textos que estes alunos leem e produzem, bem como as atividades que executam na sala de aula, têm atendido às suas demandas sociais como leitores, trabalhadores, cidadãos e a outros papéis sociais que, porventura, exerçam fora da escola? Afinal, esse público discente que retorna à sala de aula vem em busca de melhores oportunidades de aprendizagem, e conseqüentemente de letramento, para conseguirem, além da certificação de conclusão dos estudos, melhores condições de trabalho e maior possibilidade de participação social.

Já com relação ao plano de ensino que foi desenvolvido, buscamos respaldos teóricos que viessem iluminar nossa prática no sentido de nos orientar a partir de qual eixo da língua deveríamos tomar como ponto de partida para desenvolver um bom trabalho nessa turma.

Quando observamos a turma para em seguida intervir, percebeu-se que os alunos eram muito receosos quanto à questão de se posicionar oralmente em sala. Eles se apresentavam de maneira muito tímida e tinham receio de falar diante dos demais colegas, porque temiam o que os colegas pudessem pensar. Assim, percebemos que precisaríamos começar trabalhando a questão do sujeito que se assume no discurso, que expõe seu posicionamento e o defende. Por isso recorremos aos aportes teóricos que discorrem sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua que visa a um trabalho englobando todos os eixos da língua e não um isolado. Por isso, preferimos trabalhar a partir da oralidade, para somente depois inserir a leitura, e posteriormente a produção escrita e a análise linguística a partir do movimento de autorreflexão dos textos produzidos em sala.

Em seu livro *Produção de materiais de ensino*, Leffa (2007) discorre que, atualmente, o docente dispõe de uma vasta possibilidade de obter informações e recursos que, outrora, seriam impossíveis. Para o autor, o trabalho do professor na sala de aula é mediado por artefatos

culturais, e é nesse sentido que estes entram como recursos auxiliares de sua prática pedagógica. Ao se configurarem como artefatos que são incorporados ao trabalho do professor, auxiliando-o no contexto escolar, o êxito (ou não) da utilização de determinado MD depende muito da intencionalidade de quem o produz ou utiliza.

Se o trabalho docente é mediado por esses artefatos, qualquer recurso disponível pode ser tomado como objeto auxiliar do processo de aprendizagem. Contudo, para isso, é necessário que o educador tenha claros os objetivos que deseja atingir e qual metodologia adotará para alcançá-los. Do contrário, não importa qual recurso com fins didáticos utilize, o resultado final poderá não ser o esperado.

Diante disso, chama a atenção a importância de o professor escolher o material, delimitar um ou mais eixos da língua para serem explorados, elencar um gênero, caso seja objeto de ensino, para então, planejar metodicamente cada atividade que servirá para o alcance das metas desejadas.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme mencionado na abertura deste artigo, este texto compõe um projeto mais amplo que estamos desenvolvendo na pós-graduação. Assim, para este momento, convém apresentar um recorte do que foi inicialmente realizado na turma do Ciclo IV da EJA. Logo, trataremos uma breve descrição analítica de como foi realizada a primeira etapa (ou o momento de sensibilização) de nossa proposta de ensino – a Sequência Didática com fins à produção do gênero Artigo de Opinião.

Assim, apresentamos a pesquisa, falamos do objetivo maior dela e também já se aproveitou para falar do tipo de texto (gênero) que se iria trabalhar, quando se fosse produzir. Conscientizamos os alunos do tipo de situação comunicativa sobre a qual agiriam: falou-se do gênero que seria produzido; para quem seria direcionado; que papel social o autor assumiria; para quem seria destinado o texto; o(s) suporte(s) e local(is) de socialização da escrita.

Após essas considerações iniciais, lançamos a seguinte questão: “para que (e quem) vocês escrevem quando estão aqui na escola?” Diante dessa indagação, 4 dos 15 alunos presentes se manifestaram:

Aluno1 (doravante A1, A2...): Ah, professora, a gente escreve para fazê as tarefa e pra professora vê que a gente fez.

Professora-pesquisadora (doravante Pp): Certo, mas só pra isso ou escrevem pra algo mais?

A1: Não, pra mim, acho que só pra isso.

Outro aluno já respondeu:

A2: Pois eu já acho que é pra se comunicar.

A3: Pois é, fazê as tarefa e se comunicá.

Nesse momento, enquanto ouvíamos, uma aluna intervém e diz:

A4: Olhe, professora, escrever na escola pode servir pra gente emocionar alguém com o que a gente escreve, serve também pra dá nossa opinião sobre alguma coisa, pra algo que precise...

Pq: Muito bem, pessoal! Tem mais alguém que queira falar o que acha? Não? Então, gente, escrever é isso, porém, é muito mais. E olhem só, há uma diferença quando escrevemos PARA a escola (que são esses exemplos que vocês apontaram), e quando escrevemos NA escola. Quando eu escrevo só por que preciso fazer as tarefas, estou escrevendo somente PARA a escola. Mas, se eu escrevo para “emocionar”, como disse nossa colega, dependendo da finalidade comunicativa e do tipo de texto, ou se escrevo para emitir ou formar uma opinião pública (como é o caso do texto chamado artigo de opinião que iremos conhecer) estou escrevendo NA escola. Então, a gente vai entender com isso funciona no decorrer dos nossos encontros, certo? Agora, eu gostaria de realizar uma dinâmica com vocês, antes de qualquer outra coisa.

Dando prosseguimento, é entregue aos 15 alunos uma folha e solicita-se que eles tentem seguir, exatamente, nossos comandos. Explicamos que, apesar de parecer uma “brincadeira infantil”, a qual envolve o ato de desenhar, há uma finalidade importante. Contudo, não esclarecemos os objetivos dessa dinâmica.

Primeiro queríamos ver se eles conseguiriam, ao final, identificá-la. Todos os alunos iniciam a participação na dinâmica, porém, no auge do 2º comando, um aluno manifesta uma atitude ríspida e diz que não vai continuar com isso, e pronuncia até uma palavra rude. Contudo, deixamos claro que o intuito não é expor ao ridículo o desenho de ninguém e que aquela não era uma simples e desconexa brincadeira, há algo que iríamos aprender. Mesmo assim, o aluno se absteve de participar.

*A priori*, foi um momento de descontração, pois, à medida que dávamos o comando, os alunos iam percebendo que o seu “desenho” estava ficando estranho, diferente. Ao terminar os comandos, pediu-se que cada um olhasse para seu desenho por 30 segundos e escolhesse um colega para trocá-lo. Feito isso, perguntamos: o desenho do colega está igual ao seu? Prontamente, todos responderam que não. Então, indagamos o seguinte: mas por que não está igual, se todos nesta sala receberam os mesmos comandos e tiveram as mesmas condições para fazer exatamente o mesmo? Os alunos se manifestaram dizendo:

AA: Porque, professora, cada um aqui é diferente, cada um tem uma ideia na cabeça e vê as coisas de um jeito diferente...

Então respondemos:

Pq: Muito bem, pessoal, é exatamente isso. O nome dessa dinâmica é “O respeito às diferenças”<sup>110</sup>. Esse é o objetivo dessa “brincadeira”.

Assim, chamamos a atenção da turma para o fato de o porquê foi trazida essa dinâmica para iniciarmos a inserção da temática que iria ser trabalhada com eles: “O *bullying* e a violência na escola”. Sabemos que grande parte das situações escolares envolvendo essa temática se dá, exatamente, pelo não-respeito às diferenças e pela intolerância demonstrada frente àqueles que nos é “diferente”.

Após essas reflexões, entregou-se cópias impressas da seguinte imagem:

Imagem 1 – *Bullying é pra vida toda*



Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/bullying-e-para-a-vida-toda/>. Acesso em: 20 mar 2019.

Propositadamente, retiramos o título para não os induzir explicitamente ao que estava sendo discutido. Preferiu-se observar como eles levantariam inferências e produziram sentidos a partir de suas “leituras” e vivências, ou seja, como a memória discursiva desses sujeitos e as representações acerca dessa imagem produziram sentidos e uma regularidade discursiva para

<sup>110</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKgZsWGnUxc>. Acesso em 20 de março de 2019.

eles. Obviamente, não se falou desses termos para os alunos, e nem devíamos; o que precisávamos estar atentos, enquanto educador, era que estávamos incumbidos de levá-los a enxergar o texto de modo singular. Nossa tarefa residia no fato de como poderíamos conduzir os alunos a produzir significados a partir da historicidade dessa imagem.

Como já foi mencionado anteriormente, nossa pretensão foi trabalhar a oralidade, pois se observou que a turma era bastante tímida, tinham receio de se expressarem diante dos colegas, visto que não queriam sofrer pré-julgamentos mediante seus posicionamentos. Este fato foi percebido quando estávamos na condição de professor-observador das aulas da professora regente. Isso posto, tínhamos aí dois desafios: além de desenvolver o trabalho com a escrita numa perspectiva discursiva em busca da assunção da autoria por parte do aluno-escritor, precisaríamos fazê-los falar, posicionarem-se frente a determinados assuntos. E ao se trabalhar a dinâmica, já se percebeu tímidos avanços nesse sentido.

Assim, ao projetarmos a imagem, indagamos que leituras eles puderam fazer do texto não verbal e que “mensagem” ou “história” estava ali sendo transmitidas para nós? Após os alunos expressarem oralmente suas impressões acerca do texto, expusemos no quadro o título e pedimos que eles anotassem no verso do papel que lhes fora entregue essas impressões que cada um pôde realizar.

Concluído esse momento, foi trazido um pequeno vídeo intitulado: “*Bullying* e violência na escola”<sup>111</sup>. O mesmo fez parte da “Campanha 7 de abril – Dia Nacional de Combate ao *Bullying* à violência da Escola”. O material representava uma situação do cotidiano escolar envolvendo dois jovens: um que estava entediado e isolado, mas que buscou ajuda de amigos; e outro que, por conta do *bullying* que sofria, preferiu o isolamento social e posteriormente a retaliação das ações contra ele praticadas.

Após a visualização do material audiovisual, refletimos como a temática se encaixava dentro dos três textos trabalhados e chamamos a atenção para o fato de que eles, enquanto aluno da EJA, iriam produzir um texto opinativo abordando justamente essa questão.

Deixamos claro para os alunos que o texto o qual seria produzido, os impulsionaria a manifestar um posicionamento diante de uma situação discursiva envolvendo essa temática. Por isso, todos esses textos que eles vinham mantendo contato, ofereciam-lhes subsídios para informa-los e orientá-los quando chegasse o momento em que precisariam escrever para um interlocutor.

---

<sup>111</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDOxruDcIIE>. Acesso em: 20 mar 2019.

Para finalizar esse primeiro encontro, dividiu-se a turma em 3 grupos de 5 alunos e solicitou-se que realizassem uma pesquisa, a fim de que eles obtivessem mais informações acerca da prática nociva do *bullying* nas escolas. Assim, o 1º grupo ficou encarregado de pesquisar sobre o conceito de *bullying* e quais os tipos de práticas que o envolvem. Já o 2º grupo foi encarregado de coletar um depoimento de uma autoridade (psicólogo, assistente social, diretor escolar, etc.) falando a respeito disso. Finalmente, ao 3º grupo foi solicitado levantar informações com a direção escolar, a fim de investigar se já houve casos de prática do *bullying* ou de outros tipos de violência, e como a escola lidou com essa problemática.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dessas exposições, ainda que principiantes devido ao fato do trabalho está em fase de andamento, cremos que é possível repensar uma prática para o ensino de língua, especialmente desenvolvida com os alunos da EJA, que trabalhe produções discursivas com sentido e relevância social. E estas vão além de uma emergencial preparação escolar para a formação de mão-de-obra para atender à lógica capitalista e ao seu mercado de trabalho, como impera ainda um discurso parco e infundado de que a EJA “só serve para terminar logo os estudos para ingressar no mercado de trabalho”.

Portanto, se o ensino de língua visa ser instrumento de mudança, para confrontar os discursos de qualquer formação ideológica e discursiva que, aliene e assujeite os indivíduos, a prática de produção escrita, com funcionalidade social e engajada na formação crítica dos nossos alunos, é a alternativa mais viável para o enfrentamento dessas questões.

Assim, tendo em vista a concepção discursiva que defendemos neste artigo e considerando a necessidade de abordar temas inerentes à realidade escolar, nossos resultados caminham para a conclusão de que a produção do texto opinativo permite criar um espaço de formação de sujeitos mais críticos e não apenas aptos a atender e cumprir os currículos exigidos para obtenção da certificação.

## **REFERÊNCIAS**

LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais no ensino: teoria e prática**. 2ª ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007, 206p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. – 8ª. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 7ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** - 6. ed. – Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001 (Coleção passando a limpo).

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. – Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

## **A SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA NO CONTEXTO ITABAIAENSE**

Flaviano Batista Ferreira<sup>112</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A Sociologia é a ciência que estuda as relações entre as pessoas que pertencem a uma comunidade ou aos diferentes grupos que formam a sociedade. O termo sociologia foi utilizado primeiramente com o filósofo francês Auguste Comte no seu Curso de Filosofia Positiva, em 1838, na tentativa de unificar os estudos relativos ao Homem, como a História, a Psicologia e a Economia. A corrente sociológica positivofuncionalista, fundada por Comte, foi mais tarde desenvolvida por Émile Durkheim. Seu surgimento nasceu como objeto de estudo o comportamento da sociedade moderna e como ela se relaciona diretamente com o avanço e surgimento de alguns fenômenos sociais como por exemplo a Revolução Industrial e a Revolução Francesa que alterou a forma de interatuar em comunidade a partir do século XIX. Para Carniel & Feitosa (2012: 10-11)

Desde os Clássicos, principalmente Durkheim, a Sociologia foi pensada com o objetivo de analisar as representações do senso comum e relativizá-las. Portanto, descrever as concepções da realidade contidas nas representações sociais e analisá-las é o motivo principal da existência da disciplina.

Em 2008, A sociologia torna-se obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, ela faz parte da base comum referente as Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Partindo do pressuposto que o aluno entenda a sociedade em que vive como construção humana, estudando as relações das pessoas em seu contexto social. A sociologia serve para estudar, entender e encontrar respostas para os processos que marcam a realidade social, seja ela em um contexto micro ou macro (comunidades ou até mesmo nações). Os sociólogos estão dedicados a entender os processos entre diversos coletivos de pessoas que podem representar classes sociais, grupos étnicos, diferenças de gênero como também instituições como o Estado e a Igreja. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ :2002, 88)

A sociologia contemporânea está, atualmente, muito empenhada em oferecer, tanto ao estudioso, quanto ao estudante, a melhor compreensão possível das estruturas sociais, do papel do indivíduo na sociedade e da dinâmica social, isto é, das possibilidades reais de transformação social, na procura de uma sociedade mais justa e solidária.

---

<sup>112</sup> O Autor É professor da Educação Básica do Estado de Pernambuco. SEDUC-PE.



A Sociologia na maioria das vezes é colocada como importante na formação crítica e cidadã do educando, possibilitando uma reflexão e compreensão da sociedade no contexto do geral ao local, problematizando questões cotidianas e propondo com isso debates e discursões. Com ela podemos ter várias interpretações a respeito da cidadania e a participação e intervenção dos alunos na sociedade. De acordo com o Caderno II, Etapa II, da Formação de Professores do Ensino Médio (2014: 27):

Nesse sentido, estimular a “imaginação sociológica” – que, evidentemente, não se esgota no componente curricular da Sociologia – implica compreender as relações entre a biografia individual e o contexto histórico e social mais amplo. O desafio da análise da sociedade é também um exercício de autoconhecimento. Através desta imaginação, o estudante compreende, problematiza e ressignifica sua própria experiência, e a situa no âmbito de permanências e rupturas em diferentes escalas locais, regionais, nacionais e mundial.

A Sociologia é uma ciência eminentemente reflexiva, a problematização dos fenômenos sociais é de tal maneira complexa e diversificada, cabe ao professor direcionar e sensibilizar o alunado para a problematização sociológica, ou seja, levá-lo a refletir e a se indagar sobre os fenômenos sociais, além das fronteiras do senso comum. Contudo, lentamente a sociologia vem ocupando espaço nos currículos das escolas de ensino médio em nosso país e os alunos passam a encarar a disciplina com estímulos que intervém no mundo em seu contexto mais próximo.

## **2 JUSTIFICATIVA**

A atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) inova ao tratar o Ensino Médio como parte do processo de educação básica, como momento de formação ética do aluno, de desenvolvimento de autonomia intelectual e de pensamento crítico, de seu aprimoramento como ser humano, de preparação para o mundo do trabalho e de desenvolvimento de competências para continuar o seu aprendizado. 6 Com a nova estruturação do Ensino Médio em 2008 a disciplina de Sociologia torna-se obrigatória e assim como outras disciplinas da Área de Linguagens Humanas e Suas Tecnologias os alunos deverão desenvolver capacidades e habilidades específicas da disciplina. Nessa linha de pensamento, os documentos oficiais propostos pelo MEC (que utilizaremos para fundamentar nossa pesquisa) recolocam a discussão sobre a formação educacional para o trabalho, para a cidadania, questões de gênero ou étnica

fundamentando as discussões sobre a tradicional forma de viver em sociedade.

O objetivo é introduzir o aluno nos principais saberes referentes a disciplina e desta forma os alunos compreenderão a vida cotidiana, ampliando sua visão de mundo, valorizando suas manifestações culturais, etnias, segmentos sociais, e tudo que se refere a relação interpessoal e viver em sociedade. O Projeto A Sociologia em Sala de Aula no Contexto Itabaianense, surgiu da necessidade de conhecermos a sociologia e aprofundarmos temas locais e com isso promovermos a aproximação do aluno com a disciplina de sociologia, além da conscientização sobre a importância de entendermos o ambiente social que vivem.

A carência de material para o ensino da sociologia local é apresentada com frequência os alunos para suprir essa carência irão fazer pesquisas relacionado aos temas que iremos pesquisar e com isso aprofundarmos os discursões que fizemos no estudo da Sociologia. Segundo Joao Luiz Gasparin na obra Uma Didática para uma Pedagogia Histórico, nos traz cinco pontos essenciais que fundamentara nossa pesquisa e com elas iremos fazer uma aproximação entre o ensino de Sociologia e a Sociologia Local. - Prática Social Inicial, trabalha a experiências e vivencias que os alunos possuem sobre o assunto. - Problematização, utilizaremos a prática social inicial do aluno com a teoria ligada as temáticas que estudaremos. - Instrumentalização, é nessa fase que os alunos se apropriarão do conhecimento técnico e científico e tentarão modificar a pratica social inicial. - Cartase, é quando o educando compreende e fala sobre o conteúdo, mostrando que o mesmo foi assimilado e ajudou na transformação de seus conceitos prévios. - Prática Social Final é quando os alunos passam por todas as etapas citadas e demonstra que agora é capaz de transformar sua existência.

Segundo o documento das OCN's - Orientações Curriculares para o Ensino Médio – produzido pelo MEC, os conhecimentos sociológicos são instrumentos que contribuem para a formação do jovem brasileiro, uma vez que ele se constrói a partir do resultado das pesquisas mais diversas, modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, enfim, reconstruindo e desconstruindo modos de pensar.

Com as atividades a serem trabalhadas, iremos utilizar os descritores, do IDEPB matriz de referência de Português no tocante a práticas de leitura (D 06 a 11) e sobre a matriz de matemática os descritores (D 33 e 34), descritores estes que encontra-se nas metas do Projeto Político Pedagógico da Escola, que busca melhorar os desempenhos de nossos estudantes. Contudo, o projeto deverá ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para a explicação dos fenômenos sociais ocorridos na cidade de Itabaiana, bem como com ela aprofundaremos o ensino focado nas diretrizes relacionadas as disciplinas de

Língua Portuguesa e Matemática.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Entender a utilidade da Sociologia nos diversos campos da atividade humana, contextualizando os seguintes temas: A Violência, Desigualdades Sociais, Etnias afrodescendente, O Trabalho e Gênero, através dos conceitos aplicaremos pesquisas relacionadas à sociedade Itabaianense.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender as diversas formas de Violência existente na sociedade Itabaianense e quais os bairros mais violentos da nossa cidade.
- Entender o que é pobreza e contextualizar as desigualdades sociais no município de Itabaiana.
- Compreender e valorizar as diferenças manifestações culturais de etnias negra na cidade de Itabaiana.
- Compreender o conceito de Trabalho e perceber a sua importância para a Sociedade Itabaianense.
- Compreender o conceito de Gênero destacando os deveres, obrigações e direitos das mulheres Itabaianenses. - Trabalhar os descritores da matriz de referência de Língua portuguesa e Matemática, com a finalidade de familiarizar de contribuir com o aumento do IDEPB

### **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Através de um trabalho crítico busca-se o exercício pleno da cidadania, a escola deve mostrar às novas gerações a importância de cada indivíduo e seu papel na sociedade, enquanto cidadãos conscientes e críticos dotados de direitos e deveres. O MEC ao longo dos anos vem produzindo documentos que auxiliam os professores em sua prática docente. Segundo a LDB, a educação em suas modalidades propõe uma estrutura curricular composta de uma base nacional comum, importante passo para a formação de uma identidade nacional, e outra

diversificada que atenda à especificidade regional e local da sociedade e que consiste, sobretudo, na possibilidade objetiva de se pensar a escola a partir de sua própria. De acordo com a LDB – 1996, na Seção IV, Art. 36, § 1, inciso III: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Posteriormente ao longo dos anos o MEC lança documentos que auxiliam os professores de Sociologia em suas práticas educacionais. Em 1999 o Ensino Médio foi fortalecido com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM, em 2002, tivemos o documento intitulado de PCN+, em 2006 chegam as escolas as Orientações Curriculares Nacionais – OCN's- e no tocante ao ensino de Sociologia encontramos os Referenciais Curriculares Para o Ensino Médio na Paraíba. Todos esses documentos vêm fortalecer o Ensino de Sociologia e priorizar que o educando desenvolva competências e habilidades da disciplina, vejamos algumas delas:

identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum. • produzir novos discursos sobre as diferentes 9 realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas. (PCNEM: 43)

Contudo a Sociologia é uma ciência eminentemente reflexiva e assim como os outros componentes curriculares da área das ciências humanas são fundamentais para uma escola pública capaz de levar os educandos a uma práxis de análise da sociedade em todas as esferas do mundial ao local. Diante disso, a educação com o ensino de Sociologia promoverá uma ampliação dos horizontes do indivíduo, de modo que este esteja preparado para o mercado de trabalho e para o mundo.

## **5 METODOLOGIA**

Inicialmente será realizada uma pesquisa na literatura educacional com o intuito de identificar recursos didáticos que permitam trabalhar o tema em sala de aula de forma inovadora. Procurado relacionar atividades experimentais, que relacionem a teoria com a prática. Nosso projeto contemplará as seguintes competências da Matriz de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática do 3º ano do Ensino Médio: (leituras, pesquisas, elaboração de textos, buscar dados geográficos, construção de gráficos e análises das informações colhidas. A partir do planejamento programáticos observou-se a possibilidade de realização das atividades experimentais no seguinte espaço de tempo, no início do terceiro bimestre,

(envolvendo os assuntos de: A Violência, Desigualdades Sociais, Etnias afrodescendente, O Trabalho e Gênero).

A turma envolvida no Projeto faz parte do 3º ano do Ensino médio do turno da noite, ela foi dividida em 5 grupos, com proposta de que façam pesquisas sobre o tema sorteado e colem material e informações a respeito da temática abordada. Através desse projeto os alunos aprofundarão seus conhecimentos nos estudos sociológicos, percebendo as diferenças e as semelhanças no tempo e espaço existentes entre suas famílias e a comunidade do entorno escolar. A proposta é que desenvolvam pesquisas, identificando mudanças e permanências na cidade de Itabaiana- PB.

O projeto foi dividido nos seguintes passos: 10 A sequência didática programada inicialmente será composta de acordo com os conteúdos estudados de forma teórica, onde os alunos pesquisarão os temas sugeridos e através de Seminários mostrarão seus resultados. Posteriormente analisaremos filmes com a temática. 1. Os alunos farão entrevistas em órgãos importantes da cidade de Itabaiana, construindo dados sobre a temática pesquisada de cada grupo.

As pesquisas serão expostas para que os demais alunos da escola tenham conhecimento e acesso a todo material produzido. 3. Construção de curtas metragem com a temática abordada. 4. Exposição fotográfica sobre os temas pesquisados, mostrando a pesquisa de campo realizada pelos educandos. 5. Publicação dos textos produzidos pelos alunos com o objetivo de criar um livreto para ficar na biblioteca com toda a produção de pesquisa realizada por eles. 6. Publicação de fotos e vídeos do projeto na rede social da escola. Ao final do projeto iremos fazer uma culminância na escola para que os alunos possam mostrar à toda comunidade escolar os dados obtidos no trabalho de campo e assim enriquecer as experiências do que foi adquirido e pesquisado a respeito da sociologia local Itabaianense. Com o Projeto utilizaremos a matriz de Referências das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no qual os alunos entrarão em contato com a iniciação científica e farão práticas de leitura e letramento bem como aprofundarão as linguagens operacionais da matemática.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A culminância das atividades foi realizada a avaliação que ocorreu de forma contínua, individual e em grupo, onde será observado a participação, frequência, aprendizagem, socialização e divulgação dos conteúdos e a socialização do que foi trabalhado no ambiente

escolar, terminando com a culminância do projeto no dia 24-09-2015. Todo o projeto será desenvolvido de forma que os conteúdos programáticos, sejam aplicados de forma dinâmica, ressaltando assim o processo ensino/aprendizagem e que desta forma ocorra uma eficaz aprendizagem, uma que se trata de uma aplicação prática deste conteúdo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei no 11.684 de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm) Acesso em: 10/7/2015.
- BRASIL. **Formação de professores do Ensino Médio.** Etapa I - Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC-SEMTEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+:** ensino médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC-SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC-SEB, 2006.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira & QUINTANEIRO, Tania & RIVEIRO, Patricia. **Conhecimento e Imaginação:** Sociologia para o Ensino Médio. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012 – (Coleção Práticas Docentes)
- CARNIEL, Fagner & FEITOSA, Samara & ROSISTOLATO, Rodrigo. **Sociologia Em Sala de Aula:** Dialogos sobre o Ensino e suas Práticas. [et. al]. Base Editorial – Curitiba, 2012.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2005
- MACHADO, Igor & AMORIM, Henrique & BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia hoje:** Volume Único: Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2013.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. & COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia Para Jovens do Século XXI.** 3. Ed. – Rio de Janeiro: Imperial Novo Milenio, 2013.

PARAIBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura: Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias.** Girleide Medeiros de Almeida (Coordenação Geral). João Pessoa: [ s.n.], 2006.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**, Volume Único. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

## **CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA SUBJACENTES A UM MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL**

Lorilei de Moraes Gugelmim; Cíntia Soares Cocco

### **1 INTRODUÇÃO**

Nem sempre a língua foi vista da mesma forma pelos pesquisadores da área da linguagem (STAATS, 1980); (VYGOTSKY; 2001), entre outros. Para alguns, a linguagem apenas traduz ou expressa um pensamento; para outros, a linguagem serve como um sistema linguístico estruturalmente codificado, cuja comunicação de mensagens se dá num caminho que parte de um emissor a um receptor (instrumento de comunicação) e, para muitos outros, a linguagem é um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente marcados.

Para este estudo, inserido na área de PLAc<sup>113</sup>, a linguagem é vista como um processo de interação sociocultural entre imigrantes e refugiados e a comunidade que os recebe. No Brasil, devido às novas correntes migratórias internacionais, o número de imigrantes e refugiados tem aumentado significativamente nos últimos anos. Em contrapartida, o país reconhecido internacionalmente pela sua postura acolhedora, não apresenta políticas linguísticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de PLAc. Em nenhum documento norteador da educação brasileira consta registros de PLA e PLAc.

Em decorrência do exposto acima, identificam-se várias lacunas em relação ao ensino e aprendizagem de PLAc no cenário nacional, como por exemplo, não há uma política de acolhimento aos imigrantes em sua língua; poucas instituições oferecem cursos de PLAc; os professores que trabalham com PLAc, na maioria, não foram preparados para as especificidades da área e poucas instituições oferecem formação adequada a esses profissionais; falta material didático específico disponível tanto para alunos quanto para professores; há poucas pesquisas nos materiais disponíveis. Assim, em decorrência da omissão do Estado, essas atividades têm sido desenvolvidas, majoritariamente, pela sociedade civil, por meio de ONGs lideradas por voluntários.

---

<sup>113</sup> PLAc constitui-se uma subárea do Português língua adicional (PLA), porém a expressão língua de acolhimento vincula-se à questão de deslocamentos forçados. A língua adicional ou língua estrangeira adicional, por sua vez, relaciona-se a uma terceira língua (L3) adquirida pelo indivíduo, que não basta aprendê-la, precisa utilizá-la no dia a dia.



Nesse sentido, entende-se que a criação de espaços pedagógicos para o ensino de PLAc deve ser compreendido como aquele que irá receber o indivíduo de modo, como o próprio nome diz, acolhedor. É preciso construir contextos interculturais significativos de aprendizagem de língua portuguesa para refugiados e imigrantes em nosso país.

Diante dessas perspectivas, neste artigo apresentamos algumas noções a respeito das três Concepções de linguagem que se fazem presentes nas aulas de língua portuguesa, bem como apresentamos as Concepções de leitura que influenciam a prática de ensino de línguas. Logo, as análises e discussões realizadas neste trabalho apontam sugestões de melhorias do material didático analisado, propondo potencializar as diferentes Concepções de linguagem e de leitura no referido material.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Verificar quais são as Concepções de linguagem e as Concepções de leitura subjacentes às atividades que integram um capítulo do material didático “*Pode Entrar - Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (FEITOSA et al., 2015) direcionado ao ensino e aprendizagem de português língua adicional (PLA) a estrangeiros que se encontram na situação de imigrantes ou refugiados no Brasil.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar quais são as Concepções de Linguagem, a saber, Expressão do pensamento; Instrumento de comunicação, Recurso de interação sociocultural que estão subjacentes às atividades propostas no *corpus* de análise;
- Verificar qual o tratamento dado à leitura nas atividades selecionadas: decodificação; ato de cognição; ato de interação; ato de se colocar em relação a um discurso;
- Observar se as Concepções de linguagem e as Concepções de leitura no material didático analisado estão articuladas, a fim de facilitar o ensino e aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento.

## **3 METODOLOGIA**

### 3.1 DESCRIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* deste estudo é formado por um capítulo do material didático intitulado *Pode Entrar* Português do Brasil para refugiadas e refugiados (FEITOSA et al., 2015). Esse material foi produzido por seis autoras de diferentes formações acadêmicas, tais como, Direito, Relações Internacionais, Ciências Sociais, Medicina e Letras. A obra está na sua 1ª edição, foi lançada em 27 de novembro de 2015, conta com o apoio do Curso Popular Mafalda, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo – CASP que “se uniram para produzir um material didático que auxiliasse pessoas refugiadas a darem os primeiros passos linguísticos para sua integração ao nosso país” (FEITOSA et al., 2015, p. 4). O material didático está disponível para download gratuitamente. O referido material tem 139 páginas e é constituído de 12 capítulos, um glossário em português, espanhol, francês, inglês e árabe e uma seção de complementação pedagógica que auxilia professores na preparação e execução das aulas. Para este estudo, foi selecionado como *corpus* de análise o capítulo 6.

Os critérios que levaram à seleção desse *corpus* são os seguintes:

1º - O *corpus* deste estudo integra o universo de análise utilizado na pesquisa (em andamento) de uma das autoras deste estudo *Análise de gêneros de texto na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional: contribuições para o ensino de língua portuguesa adicional* (GUGELMIM, 2020).

2º - Temática relevante - O capítulo 6 intitulado *Eu quero trabalhar* aborda a temática do trabalho, considerada fundamental pelo/para o público-alvo do material didático em estudo. Assim, escolheu-se esse capítulo pela relevância temática para imigrantes e refugiados cuja inserção no mercado de trabalho é prioritária. O referido capítulo apresenta informações que são importantes na inserção laboral de imigrantes e refugiados, como por exemplo, como preencher um currículo, o que é a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), quem pode solicitá-la, onde pode ser solicitada, quais os documentos necessários para solicitar a carteira de trabalho, quais os direitos trabalhistas de refugiados e solicitantes de refúgio no Brasil.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

1º - Descrição das atividades propostas no capítulo 6 e como são construídos seus enunciados para as análises propostas neste estudo;

2º - Análise das Concepções de linguagem subjacentes às atividades propostas no *corpus* de análise;

3º - Análise das Concepções de leitura subjacentes às atividades propostas: decodificação; ato de cognição; ato de interação; ato de se colocar em relação a um discurso.

#### **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Discutir sobre as Concepções de leitura/ linguagem é fundamental, uma vez que, por meio dessas concepções, o aprendiz constrói múltiplos sentidos a partir de informações que são disponibilizadas em materiais didáticos de Língua Portuguesa. As Concepções de linguagem e as Concepções de leitura dialogam entre si, buscando articular as diferentes teorias de compreensão e de interpretação da realidade, uma vez que essas são processos fundamentais para a emancipação do leitor.

Segundo Geraldi (1984), são três as Concepções de linguagem. Numa perspectiva histórica, a primeira concepção é a de *Linguagem como expressão do pensamento*, que conduziu o ensino de língua e as práticas pedagógicas até o final dos anos de 1950, embora seja a mais antiga das concepções, continua tendo seus defensores na atualidade. Segundo essa concepção, o homem representa para si o mundo por meio da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar = refletir seu pensamento e seu conhecimento de mundo. Nessa concepção, o ensino de língua portuguesa prioriza a gramática normativa, dando primazia à prescrição de regras e normas. O texto é usado como suporte didático para o estudo das questões gramaticais.

A segunda concepção é da *Linguagem como Instrumento de Comunicação* que surgiu em 1960, propagando-se, passou a nortear o ensino de língua e o ensino de leitura na década de 70, essa concepção provém dos ensinamentos da Linguística Estruturalista e da Teoria da Comunicação, considera a língua como um código por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, nesse caso, a transmissão de informações. Destacam-se os fundamentos teóricos do Behaviorismo, e a metodologia de ensino mecanicista, caracterizada pela repetição de práticas e modelos a serem seguidos. Os livros didáticos de Língua Portuguesa consideram o texto um simples produto de decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, tendo como condição única que esse leitor conheça o código linguístico (GERALDI; 1984).

A terceira concepção é da *Linguagem como Recurso de Interação Social* que passou a

orientar a prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa e de leitura nos anos de 1980. Essa concepção vê a linguagem como atividade, como forma de ação; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos interactantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. Nos livros didáticos, há diversidade de gêneros textuais escritos e imagéticos e o texto passa a ser objeto de ensino nas salas de aula (GERALDI; 1984).

Em síntese, a linguagem possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento - *Perspectiva Behaviorista* (SKINNER, 1974). Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas também comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas – *Perspectiva Cognitivista* (CHOMSKY, 1997) e, desse modo influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes – *Perspectiva Sociocultural* (VYGOTSKY, 1995).

Essas diferentes perspectivas da linguagem: Behaviorista, Cognitivista e Sociocultural não se excluem, não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele.

A partir das últimas décadas, novas contribuições da linguística e da psicologia abriram caminhos alternativos e deram uma ideia mais real da globalidade dessas concepções de linguagem. Atualmente se admite a discussão entre as diferentes perspectivas de linguagem, procurando estabelecer relações entre a aprendizagem e o ensino de língua materna e estrangeira.

O ensino da língua materna (LM), língua estrangeira (LE) e português língua adicional (PLA) tem de centralizar-se numa tarefa essencialmente produtiva para o aluno. Essa tarefa exige a extensão dos hábitos linguísticos do aprendiz a um meio de comunicação “novo”, visto serem diferentes as condições que regem, respectivamente, o português escrito e o falado. Além disso, ao adquirir o novo código, o aluno, ao mesmo tempo, aprende a usar a linguagem para finalidades completamente novas. Assim, o professor de língua necessita buscar subsídios para esse propósito na ciência da linguagem. É necessário, portanto, que embase sua ação docente com conhecimentos dessa ciência. A função da linguagem e da leitura é exatamente dar base ao aluno, enriquecendo-o, subsidiando-o elementos para a escrita.

Com o pensamento voltado para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, o professor deve cruzar posturas e pensamentos, para que haja uma interdisciplinaridade nos conteúdos, preparando seus alunos para o mundo, e, conseqüentemente para o mercado de trabalho. Assim, o profissional da educação está no centro das discussões sobre a prática reflexiva: é o docente que questiona e resiste à racionalidade técnica, repensa criticamente sobre sua prática docente, analisa e avalia o material didático a ser utilizado em sala de aula. Repensar é a principal ideia, na qual ensinar não significa transferir pacotes sucateados, nem mesmo significa meramente repassar saberes. Para que o conteúdo seja um meio e não um fim, é necessário motivar o processo emancipatório com base em saberes críticos, criativos, atualizados e competentes.

Nesse sentido, o material didático não raras vezes corre o risco de ficar à margem, explorando a mesmice e prejudicando diretamente o aluno, por omissão do professor em decorrência da falta de atualização abrangente e coerente com a realidade, tanto nos espaços das instituições escolares como na sociedade.

Conforme visto anteriormente, as Concepções de linguagem estão articuladas às práticas de ensino de leitura; dessa forma, as transformações pelas quais aquelas passaram influenciaram no tratamento dado a estas. Tais transformações no tratamento dado à leitura serão vistos a seguir.

No início da década de 1950, a leitura era vista como um processo de decodificação de grafemas (escrita) e fonemas (fala). Nessa perspectiva, ler estava relacionado à alfabetização, as capacidades tinham como foco apenas a decodificação, que dava acesso à leitura. Ao longo dos anos, estudos mostraram que o ato de ler envolve capacidades que vão muito além da decodificação, como capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas e capacidades de interação social (ROJO, 2004).

Segundo Rojo (2004), após o enfoque na decodificação, a leitura passa a ser vista como um ato de cognição, de compreensão textual cujo foco está no texto e no leitor, que por meio de extração de informações no texto, evidenciam-se capacidades mentais de leitura do leitor. Posteriormente, o ato de ler passou a ser visto como uma interação entre o leitor e o autor. O texto passa a ser mediador dessa interação, deixando pistas da intenção e dos significados do autor. Por fim, mais recentemente, vê-se a leitura como “um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p.3, grifo do autor).

Em linhas gerais, os diferentes tratamentos de leitura estão relacionados às capacidades exigidas para o desenvolvimento dessas. O enfoque da leitura na decodificação apresenta como capacidades: dominar as convenções gráficas; saber decodificar palavras e textos escritos; desenvolver a fluência e rapidez na leitura entre outras. Já, as capacidades de compreensão exigem do leitor uma ativação de conhecimentos além texto, que provocam uma interação autor - leitor; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, no qual o leitor levanta hipóteses sobre o texto; checagem dessas hipóteses ao longo do texto; busca e localização constantes de informações relevantes no texto; comparação de informações, generalização, a partir de conclusões levantadas; inferências locais e globais. Em relação às capacidades de interpretação e interação, têm-se a contextualização da produção do texto; definição de finalidades e metas de atividade de leitura; percepção de intertextualidade em relação ao tema; percepção de interdiscursividade; percepção de outras linguagens utilizadas (imagens, gráficos, infográficos, tabelas...); elaboração de apreciações estéticas, afetivas, éticas e políticas ( ROJO, 2004).

A seguir, são apresentadas as perspectivas de leitura de acordo com Kleiman (2008), Geraldi (1997), Leffa (1999), Costa-Hübes (2010): (1) perspectiva do autor; (2) perspectiva do texto; (3) perspectiva do leitor e, por fim, (4) a perspectiva da interação entre autor-texto-leitor.

Assim, *a leitura com a perspectiva do autor*: não prevê a influência do outro nem da situação social na construção dos enunciados, é um ato monólogo e individual. Segue as regras do bem falar e do bem escrever, essas regras estão nas Gramáticas Tradicionais ou Normativas (KLEIMAN, 2008, p. 24).

A segunda concepção de leitura, trata a leitura, conforme Geraldi (1997), sob *a perspectiva do texto*, uma vez que vê a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, operando na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor.

A leitura tratada apenas sob *a perspectiva do leitor*, segundo Leffa (1999), considera a decodificação do texto como processo do ato de ler, no qual a partir da decodificação de palavras o leitor compreende o texto, entende o seu sentido.

Conforme Costa-Hübes (2010), as atividades de leitura devem provocar o aluno a ir além dessa linearidade, vasculhando informações implícitas, subentendidas no texto, a partir das pistas deixadas pelo autor. Trata-se de direcionar o foco interpretativo para a *“interação autor-texto-leitor”* (KOCH e ELIAS, 2010, p. 12), provocando diálogos entre o conhecimento, as experiências do leitor, com os apontamentos feitos pelo autor, mediados pelo texto, no qual se encontra registrado o querer-dizer do autor, em função de possível (is) leitor (es).

Quando se pensa na dimensão socializadora da leitura, entra em cena a questão da leitura relacionada diretamente com o processo educativo, sendo essa o espaço de cruzamento de realidades de diferentes autores que ao mesmo tempo são leitores. O conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita; sua aprendizagem, no entanto, liga-se, por tradição, ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e a atuação social, política, cultural e econômica.

A leitura, como atividade de linguagem, tem sua gênese, na sua história, nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais. As formas de interação incluem os esquemas de ação do sujeito enquanto aspecto endógeno descrito por Piaget (1975). Mas enquanto constituídas e constitutivas da intersubjetividade, essas formas de interação são lacunares e inacabadas, e se caracterizam pela incompletude: há sempre espaço para o outro – na sincronização de movimentos e ritmos, no acompanhamento e na imitação de gestos e sons, na troca de olhares, na atenção conjunta, na partilha de ações e emoções, na alternância de posições e papéis sociais, no jogo das expectativas e intenções (MUNARI, 2010, p. 32).

Segundo Costa-Hübes (2010, p. 21), convertem o livro didático no avesso da leitura (...) e constituindo – se de certa maneira, no arquétipo do livro em sala de aula, acaba por exercer um efeito que embaça a imagem que a prática da leitura almeja alcançar.

Entendemos, assim, que essas Concepções de leitura se fundamentam em uma visão processual, tendo o texto como suporte para alcançar a interação. Logo, o ensino deve voltar-se para a função social da língua.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para a análise e discussão dos resultados, elaborou-se um quadro que apresenta, detalhadamente, a descrição das atividades propostas no capítulo 6 e como são construídos seus enunciados.

Quadro 1 – Formação do capítulo 6 “Eu quero trabalhar” seus subtítulos e as descrições das atividades em cada item

<b>Subtítulo</b>	<b>Descrição do item e atividades propostas</b>
6.1 Diálogo	Situação: Em uma entrevista de emprego. Diálogo: entre a entrevistadora Andreia que está recrutando funcionários e o estrangeiro Roberto que está à procura de emprego.
6.2 Vocabulário	Lista de profissões e sua respectiva ilustração, que são: recepcionista, policial, costureira(o), pintor(a), auxiliar de limpeza, camareira(o), empregada(o) doméstica(o), médico(a), encanador(a), pedreiro(a), engenheiro(a), chaveiro(a), fotógrafo(a), juiz(a), mecânico(a), professor(a), enfermeira(o) e cozinheiro(a).

6.3 Interpretação e Profissões	Nesta atividade, as duas primeiras questões são de compreensão de texto e as demais são pessoais, solicita-se aos alunos que respondam as questões e compartilhem as respostas das três últimas questões. a) Qual é a profissão de Roberto? b) Ele conseguiu o emprego? c) Qual era a sua profissão no seu país? d) Qual o seu emprego atual? e) Que profissão gostaria de exercer no Brasil?
6.4 Transportes	São apresentados aos alunos alguns meios de transporte: ilustração e nome (avião, helicóptero, balão, trem, metrô, ônibus, barco, canoa, navio, carro guincho, carro, táxi, trailer, furgão, caminhonete, caminhão, motocicleta e bicicleta. Pede-se que circulem os meios de transporte que já utilizaram, e em outra atividade que relacionem os meios de transporte às respectivas profissões. Por exemplo: avião (meio de transporte) – aeromoça (profissão).
6.5 Palavra- cruzada	O comando desta atividade é ler as dicas relacionadas aos meios de transporte e completar a palavra-cruzada com o meio de transporte estudado.
6.6 Ouvir e compreender	Nesta atividade, os alunos devem ouvir a música “O que eu vou ser quando crescer” (Mara Maravilha) e completar as lacunas presentes com as palavras que faltam na letra da música.
6.7 Gramática	Explicação gramatical do que são “Contrações”, seguido de exemplos de contrações (de+o= do; de+os=dos...), após isso, solicita-se aos alunos que usem a contração adequada para completar as lacunas do texto. E, por fim, que circulem as contrações que encontrarem no texto sobre trabalho infantil. Neste texto aparece a fonte pesquisada.
6.8 Verbos (passado)	Neste item, têm-se os verbos trabalhar, escrever e dirigir conjugados no pretérito perfeito do indicativo.
6.9 Aplicando a gramática	Na primeira atividade, pede-se aos alunos que completem as frases com o verbo indicado entre parênteses. A segunda atividade se refere ao uso dos pronomes pessoas (ele, eles, ela, elas) e a relação de gênero e número dos substantivos que são representados por profissões. Nesse item, pede-se aos alunos que relacionem as pessoas com as profissões.
6.10 Como montar um currículo?	A última atividade do capítulo traz o modelo de um currículo e solicita que os alunos montem o seu próprio currículo tendo como base o modelo que devem preencher.

Fonte: elaborado pelas autoras

Na análise do Capítulo 6, identificou-se a presença de diferentes gêneros textuais, como: entrevista, letra de música, textos explicativos (na seção: Você sabia?) e currículo. Nesse sentido, verificou-se a tentativa de diversidade de gêneros de texto; além disso, os gêneros presentes são significativos no processo de integração do refugiado à sociedade, visto que tratam de questões relevantes ao público-alvo.

O capítulo 6 inicia com um diálogo que acontece durante uma entrevista de emprego, a autoria não é identificada e o diálogo é produzido, provavelmente, pelas autoras do material. Assim, esse diálogo não é representativo dessa situação comunicativa, pois não considera questões fonéticas, lexicais e semânticas. O fato do diálogo ser “fabricado”, desvincula o texto à realidade que ele expressa, imbricando-lhe uma Concepção tradicional de linguagem. Por outro lado, a temática “trabalho” introduzida por meio de um gênero discursivo oral: a entrevista



de emprego evidencia uma tentativa de interação verbal por meio de um gênero textual e da temática atribuindo uma Concepção de Leitura como *Construção/Produção de Sentido*.

Em relação à seção *Você sabia*, essa apresenta informações relacionadas ao tema do capítulo *trabalho*. No entanto, a seção limita-se a fornecer essas informações e não apresenta atividades complementares, deixando de explorar o texto em diferentes aspectos. Quanto ao tratamento dado à leitura, a temática abordada, apresenta questões que estabelecem conexão entre o leitor e o autor, nesse sentido a leitura é um ato de interação entre os participantes do processo, o texto passa a ser mediador dessa interação.

Em relação aos enunciados das atividades, são comandos diretos, não estão contextualizados, iniciando com o verbo no imperativo, como nos exemplos: “*Complete* as frases com as seguintes profissões”; “*Circule* os meios de transporte que você já utilizou”; “*Relacione* os meios de transporte...”; “*Veja* as dicas abaixo e complete a palavra-cruzada...”, entre outros. As atividades que envolvem compreensão e interpretação de texto apresentam uma perspectiva pré-cognitivista, pois as perguntas vêm depois do texto.

O item 6.3, apresenta questões de interpretação textual (ver quadro 1), as duas primeiras perguntas (*a* e *b*) solicitam informações específicas no texto, apresentando uma perspectiva cognitivista. Já, as seguintes perguntas da mesma atividade (*c*, *d* e *e*) buscam a interação entre o leitor e o autor, configurando-se um exemplo da concepção sociointeracionista.

A partir desta análise, constatamos que esse capítulo deveria conduzir o aluno a pensar inspirado no contexto que o cerca, que não estivesse preso a conteúdos fixos, procurando estruturar o ambiente de modo a desafiar a inteligência do mesmo. Faz-se necessário que a ênfase desse material didático não seja alocada em conteúdos, mas em atividades, tais como jogos, leituras, visitas, excursões, oficinas etc.

No capítulo 6, como um todo, observamos que os textos não são utilizados como ponto de partida para os estudos linguísticos, e aparecem, na maioria, “isolados”. Há presença de diferentes gêneros textuais, entretanto poderiam ser mais explorados para a produção de sentido. Dessa forma, consideramos que as temáticas são pertinentes no contexto em estudo, tendo como foco trazer informações para o público-alvo em detrimento dos estudos linguísticos. Nas seções 6.2, 6.4 e 6.5, percebemos a ênfase nos aspectos lexicais cujas atividades priorizam o aprendizado do vocabulário de forma isolada, como um processo de repetir por meio da leitura e escrita.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo como base os autores estudados neste trabalho, entendemos que a leitura não é interpretada como um procedimento linear, no qual o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses, pois ler é interagir com o texto. Na concepção dialógica da linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos. Podemos dizer, que a linguagem além de expressar o pensamento ou transmitir conhecimento, ela atua sobre o outro e conseqüentemente sobre o mundo.

A partir deste estudo, evidenciamos a presença das três Concepções de linguagem no material didático analisado, predominando a Concepção de linguagem como expressão do pensamento, ou seja, a perspectiva behaviorista, pois preconiza o ensino da estrutura da língua como meio de chegar ao pensamento lógico, exteriorizando-o.

Em relação às Concepções de leitura, identificamos a prevalência da leitura como um ato de cognição, de compreensão textual, que não exige interpretação e reflexão do aluno, privilegiando o texto ou o leitor, não havendo, assim, o diálogo entre esses elementos. A leitura não visa o desenvolvimento e à formação de um leitor crítico.

Evidenciamos que, os textos poderiam servir de base para os estudos gramaticais. A abordagem gramatical por sua vez, caracteriza-se como normativa, tendo como foco as regras gramaticais, a partir de exercícios que estimulam a resposta, de forma a seguir o modelo proposto. Evidenciamos que as seções que compõem o capítulo 6 são isoladas relacionando-se apenas pela temática abordada, o que pode ser observado no trabalho com a prática de leitura. Por fim, constatamos a predominância de aspectos lexicais no que refere ao estudo do vocabulário, que também integra uma seção isolada do capítulo.

Apesar das lacunas evidenciadas neste estudo, o capítulo 6 trata de temáticas necessárias para assegurar a esses alunos os direitos que eles têm enquanto cidadãos em situação de refúgio no Brasil, direitos que ao serem conhecidos e usados por esses alunos, proporcionam a eles o exercício da cidadania no novo país.

## **REFERÊNCIAS**

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem**. Delta, v. 13, n. special issue, p. 1-16. São Paulo, 1997.

COSTA-HÜBES, T. da C. concepção de leitura na sequência didática. In.: Anais da 13ª JELL

– Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. **Leitura e seus desdobramentos**. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p.247-256

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela. O conhecimento prévio da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: \_\_\_\_\_. PEREIRA, A. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

MUNARI, A. Ensaio. IN: SAHEB, D. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, p. 11-26. 2010.

MUNARI, A. Textos selecionados. In: SAHEB, D. (Org). **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, p.27-43. 2010.

STAATS, A. W. **Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade**. In: Arquivos brasileiros de psicologia, 32(4): 97-116, 1980.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, p. 111-150. 2001.

## **A MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR: TRABALHANDO JACKSON DO PANDEIRO DE FORMA INTERDISCIPLINAR**

Juliana Soares Vanderley<sup>114</sup>; Charlene de Lima Alexandre da Silva<sup>115</sup>; Rosilene Felix Mamedes<sup>116</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A música tem um grande poder de despertar sensações e emoções e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança. Esse tipo de linguagem é apreciado por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas. No âmbito escolar a música tem por finalidade acrescer e facilitar a aprendizagem do educando, pois instrui o indivíduo a ouvir atentamente e refletir sobre o que é escutado. De acordo com Tavares (2007) a “música é uma linguagem que possibilita ao ser humano a criar, expressar-se, conhecer e até mesmo transformar a realidade”.

O ambiente escolar é um espaço em que a música deve estar sempre presente, pois muitas vezes o aprendizado acontece após a integração do objeto de conhecimento com o ritmo, com a sonorização. Assim, vemos que uma das maneiras de se trabalhar a interdisciplinaridade de forma prazerosa, no ambiente escolar, é através da música.

A interdisciplinaridade é um fator de grande importância no ambiente escolar para superar a fragmentação do currículo e seus conteúdos. Com isso, partimos da premissa que é necessário que a interdisciplinaridade esteja presente em todos os níveis e etapas da Educação para que o educando aprenda de maneira global e prazerosa, bem como desenvolva todas as competências e habilidades para atuar na sociedade em que vive.

Diante disso, vimos a importância de enfatizar o trabalho com a música no ambiente escolar e, como tema norteador, trabalharemos o artista o cantor paraibano Jackson do Pandeiro e suas obras. Assim, a partir do tema proposto os professores poderiam trabalhar com os alunos desde a biografia até as letras de músicas interpretadas pelo artista de forma interdisciplinar, onde as disciplinas conversassem entre si, transformando em uma gama de aprendizado e experiências vividas.

---

<sup>114</sup> Graduada pelo curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Pós-graduanda em Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS pela SOCIESC.

<sup>115</sup> Graduanda do curso de Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

<sup>116</sup> Mestra em Linguística- Doutoranda em Letras PPGL.

## **2 METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, do tipo relato de experiência, realizada na EMEF Econ. Celso Monteiro Furtado, no município de João Pessoa-PB. O relato de experiência é um instrumento da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada na esfera profissional de interesse científico. Compreende uma perspectiva qualitativa, que aborda a problemática a partir de métodos descritivos e observacionais.

Baseou-se na vivência de um trabalho realizado nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), nas quais receberam da Secretaria de Educação do município, o tema gerador do trabalho: Jackson do Pandeiro e suas obras. O relato foi desenvolvido a partir da realização da observação das atividades realizadas por cada turma.

## **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas. Desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade e meio envolvente. Essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos. Segundo Morris (1975, p. 235):

Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

A música deve estar presente em toda Instituição Escolar, pois ela dá vida, transmite alegria naquele espaço. Uma escola sem música torna-se triste, monótona e angustiante. Neste sentido “a música é uma linguagem que possibilita ao ser humano a criar, expressar-se, conhecer e até mesmo transformar a realidade” (TAVARES, 2008).

É comum vermos a música sendo trabalhada na Educação Infantil, porém é importante que o professor, facilitador do processo ensino aprendizagem, possa utilizar esse recurso nas

outras etapas da educação básica, já que a mesma favorece à concentração, desenvolvimento do raciocínio e etc. Moreira *et al* (2014, p. 41), afirmam que:

A música pode ser uma atividade divertida e que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos.

O ensino através da música torna-se um facilitador da aprendizagem do aluno quando utilizada de maneira específica e planejada pelo professor. Os conteúdos trabalhados através da música serão de mais fácil assimilação pelos alunos, tornará algo mais atrativo, mais prazeroso e mais lúdico. É possível ensinar conteúdos de várias disciplinas através de uma única música, trabalhando assim de maneira interdisciplinar.

Quando falamos de interdisciplinaridade estamos enfatizando a integração de disciplinas, a fim de apropriar diversas áreas em torno de um mesmo tema. Fazenda (1979), aponta a interdisciplinaridade como articuladora no processo de ensino aprendizagem na medida em que se produz como ação conjunta, de atitude em sala de aula.

Trabalhar com a interdisciplinaridade em sala de aula nos remete a olhar os conteúdo e disciplinas de forma diferente, ou seja, não mais segregados. É preciso que os profissionais da educação que tenho consciência que através da interdisciplinaridade será possível uma maior contextualização do tema, de posicionamento crítico e de aquisição de saberes que vão além dos limites das disciplinas.

Dessa forma, cabe aos docentes identificarem as vantagens de se trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula, tendo a certeza de que esta aliada a música promoverá aprendizagens cada vez mais significativas para os alunos.

#### **4 ANÁLISES E DISCUSSÕES**

Com o intuito de fazer um momento introdutório para iniciar o planejamento de suas ações com os alunos, os professores assistiram a uma palestra sobre a biografia do artista Jackson do Pandeiro, bem como a documentários sobre a sua trajetória musical.

Em seguida, cada professor descreveu as ações/atividades de sua turma e faria o seu cronograma de desenvolvimento dessas atividades, distribuídas durante sete meses. Nas ações constavam dramatizações com as músicas de Jackson do Pandeiro, construção de instrumento

musical (pandeiro) feito de material reciclado, o trabalho com rimas através das letras das músicas interpretadas pelo cantor, estudo dos ritmos musicais, caricaturas, dentre outros.

A seguir, descreveremos as ações planejadas e executadas por cada turma, onde como culminância tivemos uma Mostra Cultural, em que a comunidade pôde participar, ver os resultados dos trabalhos realizados pelos alunos, assistir as danças e dramatizações.

#### 4.1 ATIVIDADES ELABORADAS

##### **4.1.1 Pré II A e B**

Essas turmas conheceram a biografia de Jackson do Pandeiro, através da exibição de vídeo e slides feitos pelas professoras. Neste momento, essas crianças ainda puderam explorar os diversos ritmos presentes nas músicas do artista, ao ouvir, cantar e dançar as canções apresentadas a elas. Através da música como modalidade artística foi possível descobrir o ritmo próprio de cada aluno, despertando em cada um o interesse pela dança e a exploração de seus ritmos.

O instrumento musical “pandeiro” também foi explorado com os educandos da Educação Infantil que partiu desde a familiarização dos alunos com o mesmo, a confecção do instrumento até um painel chamado “Pandeiro de rimas”. Ao confeccionarem o pandeiro e cartazes através de recorte, colagem e pintura, trabalharam conceitos como exploração espacial, coordenação motora com o movimento de pinça, cores primárias e secundárias, além do conceito de rimas e estímulo do processo criativo para fazer as mesmas. Dessa forma, podemos dizer que de fato, através da musicalização e suas inúmeras possibilidades, foram propiciados aos alunos da pré-escola momentos ricos de processo criativo e percepção sonora, os quais levaram para a vida.

Figura 01- Exposição dos trabalhos da Educação infantil



Fonte: acervo das autoras

Figura 02 - Pandeiros confeccionados



Fonte: acervo das autoras

#### **4.1.2 1º Ano A e B**

Trilhando os mesmos caminhos da Educação Infantil, essas turmas exploraram as habilidades artísticas dos alunos. Iniciando com uma roda de conversa sobre a biografia do autor, os alunos conseguiram aprender sobre a sua história de vida, desde o nascimento até a sua morte. Após isso, foi criado pequenos fantoches de Jackson do Pandeiro, feitos de papel e



palitos de churrasco, onde foi trabalhado a arte através exploração da pintura, do recorte e da colagem.

O gosto de Jackson pelo instrumento musical “pandeiro” foi o que chamou mais a atenção desses alunos, assim foi possível explorar o instrumento e confeccioná-los de material reciclado, estimulando a criatividade, trabalhando a coordenação motora e aguçando a percepção sonora dos nossos alunos. Os grandes sucessos do artista adentraram naquelas salas de aulas e a música destaque foi “Forró do Limoeiro”; através desta canção foi trabalhado a letra, o ritmo e a expressão corporal, através da dança. Com isso, seguindo todo o caminho descrito, os alunos puderam vivenciar momentos de grande aprendizado.

Figura 03 - Exposição dos trabalhos dos alunos



Fonte: acervo das autoras

Figura 04 - Alunos produzindo e dançando



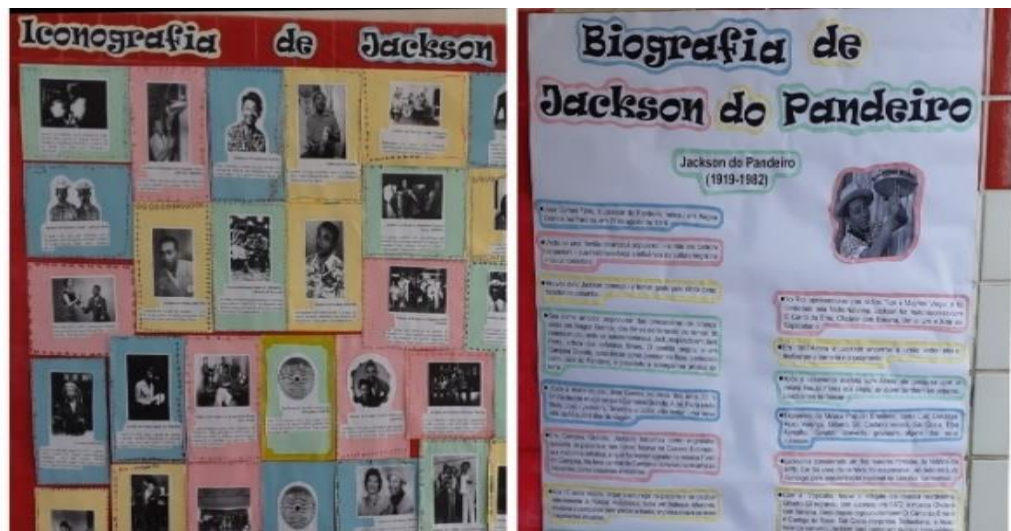
Fonte: acervo das autoras

#### 4.1.3 2º Ano A e B

Essas turmas iniciaram os seus trabalhos conhecendo a biografia do artista, Jackson do Pandeiro. Neste momento, houve uma roda de conversa sobre o cantor, bem como a exibição do DVD “Jackson do Pandeiro – vida e obra”, em que os alunos puderam aprender e tirar todas as dúvidas existentes. Durante o decorrer das aulas foi possível estudar e conhecer o gênero textual Biografia e enfatizar a trajetória do artista estudado, fazendo com que os alunos compreendessem que todo ser humano tem a sua história de vida.

Em seguida, os alunos exploraram, através de mapa, a cidade de Alagoa Grande, onde Jackson nasceu e as que percorreu para conseguir fazer sucesso; com essa trajetória foi possível estudar as regiões do Brasil e algumas de suas cidades, com ênfase na região Nordeste que Jackson valorizou e disseminou a cultura. As letras das músicas de Jackson também foram exploradas nestas turmas, estudaram as suas composições e as que fizeram mais sucesso. Painéis fotográficos, fazendo um recorte iconográfico do artista, também foram confeccionados pelos alunos, momento este muito importante pois puderam conhecer um pouco o que é a iconografia e realizá-la através da história de Jackson do Pandeiro o que colaborou, ainda mais, para uma aprendizagem significativa.

Figura 05: Exposição de painéis confeccionados



Fonte: cervo das autoras

Figura 06: Apresentação dos trabalhos



Fonte: acervo das autoras

#### **4.1.4 3º ano A, B**

Assim como as demais turmas, o primeiro momento foi dedicado a biografia do autor. O gênero textual biografia, também foi apresentado e estudado pelos alunos. Após isso, começaram a estudar as principais músicas de Jackson do Pandeiro e seus diferentes ritmos: forró, xaxado, coco, samba etc. Esse momento foi bastante proveitoso, pois os alunos puderam distinguir diversos ritmos musical, aguçando assim a sensibilidade auditiva. Logo após, os alunos escolheram a música a ser trabalhada e coreografada para apresentação musical. A escolhida foi “Sebastiana”, onde foi possível explorar em suas letras, todo parte ortográfica e gramatical.

Além de estudar a letra da música os alunos realizaram apresentação musical, enfatizando o ritmo xaxado que com toda a sua beleza contagiou alunos, pais e comunidade escolar, que veio prestigiar a apresentação. A literatura de cordel foi outro gênero textual dentro do universo do artista, apresentado aos alunos, seus versos e suas rimas foram trabalhados com eles, o que tornou ainda mais produtivo o processo ensino-aprendizagem.

Figura 07- Apresentação musical



Fonte: acervo das autoras

Figura 08 - Produção dos alunos



Fonte: acervo das autoras

#### **4.1.5 4º ano A e B**

Os alunos destas turmas tiveram a oportunidade de estudar a biografia do autor através do DVD “Jackson do Pandeiro, bem como pelos alunos multiplicadores que visitaram o Memorial Jackson do Pandeiro, em Alagoa Grande. Os alunos falaram da infância à vida adulta do artista e relembrou os seus sucessos e os locais por onde o cantor se destacou. Esses momentos foram de grande importância, pois foram resgatados como era a infância de antigamente e como é a dos tempos atuais. Eles, ainda, relataram as vantagens e desvantagens de cada época, principalmente na vida do interior; elencando os brinquedos e as brincadeiras de antigas e modernas.

A música escolhida por essa turma para ser dramatizada foi “Como tem Zé na Paraíba”, com isso, conseguiram enfatizar o seu estado, conhecê-lo geograficamente, bem como os outros estados em que Jackson passou e fez sucesso. Após todos esses estudos, os alunos confeccionaram painéis com resumos da biografia de Jackson, com fotos feitas desenhos feitos por eles, os discos de maiores sucessos, bem como um varal poético a partir das músicas do artista. Assim, vemos a riqueza de conhecimentos adquiridos nestas turmas.

Figura 09 - Produção dos alunos



Fonte: acervo das autoras

Figura 10 - Apresentação musical



Fonte: acervo das autoras

#### **4.1.6 5º ano A e B**

Estes alunos iniciaram os seus trabalhos conhecendo um pouco da cultura nordestina em seus aspectos populares e eruditos. Logo em seguida, puderam assistir o vídeo sobre a Vida e obra de Jackson do Pandeiro. Após as discussões sobre a biografia do artista, foi possível construir um mural com os principais acontecimentos que marcaram a vida e a obra do mesmo. O gênero textual poema foi trabalhado nessas turmas, através das músicas de Jackson do Pandeiro, foi apresentado as características e ensinado como se faz as rimas.

Com isso, cada aluno escreveu o seu verso sobre Jackson do Pandeiro, onde fizeram um grande painel. A apresentação musical dessas turmas foi com a música “Cantiga de sapo”, escolhida pelos alunos após a vivência com os principais sucessos do cantor. Dessa forma, foi possível observar a riqueza produzida por esses alunos que enxergam desde a região nordeste, seu povo e seus costumes com outros olhos, bem como um nordestino conseguiu fazer sucesso dentro e fora sua região.

Figura 11 - Produção dos alunos



Fonte: acervo das autoras

#### 4.2 ARTES

Nesta disciplina, foram escolhidos alunos de cada turma para dramatizar passagens da biografia de Jackson do Pandeiro. Com um texto bem escrito, as crianças conseguiram expor cada etapa da vida do autor de forma criativa e dinâmica, onde em cada fase da vida de Jackson aparecia um novo personagem o que abrilhantou a peça. Com isso, através do teatro, a arte contribuiu de forma prazerosa e participativa, desenvolvendo aspectos como por exemplo: o trabalho em grupo, a criatividade, a memorização e o vocabulário de nossos alunos, tornando-os seres criativos, pensantes, capazes de opinar, criticar e sugerir.

Figura 12 - Apresentação teatral



Fonte: acervo das autoras

Figura 13 - Dramatização



Fonte: acervo das autoras

Nas ações planejadas já visualizamos a interdisciplinaridade presente em várias delas, como por exemplo: o estudo da letra da música, onde foi trabalhado a rima (disciplina de Língua portuguesa), perpassando pela disciplina de arte com a caricatura e dramatização. Encontramos interdisciplinaridade, também, na confecção dos pandeiros de material reciclado, onde foram trabalhados conteúdos relacionados a disciplina de artes e ciências, dentre outras. No trabalho com a biografia do autor foi possível trabalhar conteúdos de história e geografia (mapas do Estado em que nasceu e onde morou).

Dessa forma, é notório que a linguagem musical favoreceu para o processo de ensino aprendizagem de maneira interdisciplinar, uma vez que não tivemos a segregação de disciplinas e conteúdo, mas sim entrelaçamento de ambos.

## **5 CONSIDERAÇÃO FINAIS**

A prática pedagógica na sociedade em que nos encontramos, sociedade do conhecimento, precisa se reformular. As disciplinas isoladas já não cabem mais nesta sociedade onde o conhecimento acontece de forma rápida com o advento da internet. Com isso, a interdisciplinaridade ganha cada vez mais espaço e precisa estar presente na sala de aula.

A prática interdisciplinar na música é algo que pode ser alcançado facilmente, pois sabendo selecioná-la de forma precisa é possível trabalhar vários conteúdos e desenvolver as



habilidades e competências necessárias aos alunos. De acordo com SNYDERS ( 1992, pág. 135):

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas.

Dessa forma, vemos a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade através da música, onde o conhecimento é adquirido de forma global, sendo possível perpassar por conteúdos de várias disciplinas em um só momento. Assim, temos a certeza de que os alunos da EMEF. Econ. Celso Monteiro Furtado conseguiram aprender, de forma prazerosa e lúdica, através das músicas interpretadas por Jackson do Pandeiro, bem como os professores conseguiram usar a interdisciplinaridade a favor da aprendizagem do aluno.

## REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. A Música na sala de aula – A Música como recurso didático. **Humanistas**, UNISANTA, p. 41-61; v. 3; n. 1, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273/274> >. Acesso em 10 de Julho de 2020.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

TAVARES, Pierre. **O poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

## **O CONSTITUÍDO/CONSTITUINTE DOS FENÔMENOS RELIGIOSOS: PRÁTICAS INTEGRATIVAS E O PROCESSO EDUCATIVO**

Regina Celi Delfino da Silva

### **1 INTRODUÇÃO**

O fenômeno religioso e/ou campo religioso tem despertado interesse dos estudiosos, visto que, a dimensão religiosa perpassa pela vida pessoal, cultural e histórica das pessoas. Nesses termos assegura Baptista (2018, p.21) porque são “produções sociais, situadas no tempo e no espaço e se manifestam em formas históricas e antropológicas, que podem e devem ser estudadas, como qualquer outro fenômeno humano.

Como vimos o religioso se configura como fenômeno, tornando-se, assim, objeto de pesquisa por se apresentar nos diferentes campos da vida, tais como, relacionada às situações vivenciadas pelas pessoas no campo vivencial de credos e com as experiências relacionadas ao viés espiritual humano, assim afirma Baptista (2018, p.21) “O estudo do fenômeno religioso seria (...) a experiência religiosa vivida. Esta corrente da compreensão do fenômeno religioso situa-se na busca do sentido e na intenção da ação do sujeito religioso.”

Assim, o religioso expressado nas experiências humanas requer ser constituinte e receber status de fenômeno, portanto, merece ser compreendido explicado e interpretado pelo seu significado atual assumindo real significância o quanto fenômeno. Do ponto de vista da pesquisa se enquadra, segundo Rodrigues (2018, p.101) no "ramo da antropologia que valoriza o homo religiosus. A antropologia da religião estuda a diversidade de crenças e práticas religiosas em diferentes contextos sociais e culturais". Nesse sentido, parafraseando Baptista (2018) afirma ser um caminho para conhecer os símbolos, ritos, mitos, rituais e as experiências com o sagrado vividas no contexto da sociedade.

A polêmica em torno dos termos ciência ou ciências das religiões, segundo Baptista, ciências no plural se adequa a realidade desse campo disciplinar "porque se trata de um campo que abarca a confluência de diferentes saberes (...) em sua inesgotável complexidade". (2018, p.22)

As ciências das religiões têm se destacado nas pesquisas como um fenômeno constituído pelo seu pluralismo de objeto, assim faz ver Silveira (2018) "o intercruzamentos entre o religioso, a espiritualidade, a saúde, a sexualidade, a política(...) mostram a vitalidade do religioso, como força social" (2018, p. 19). Como vemos o fenômeno religioso é multifacetado,

complexo e acompanha o desenvolvimento humano em suas experiências espirituais, que por sua vez, atualmente, se relaciona aos componentes da vida como: espiritualidade, a saúde, a sexualidade, a política, etc.

Estudar as multiplicidades de vivências e experiências das pessoas no âmbito do religioso tem impactado o campo de pesquisa tradicional. Ao longo do tempo esse campo temático, os métodos e caminhos metodológicos vai se consolidando e diversificando-se de forma a construir interdisciplinarmente o conhecimento da totalidade dos fenômenos a ser conhecido. Partindo da experiência como pesquisador Baptista trouxe importantes contribuições relativas ao como fazer pesquisa nessa área. Ele referenciou nos seus achados novos elementos fundantes sobre os tipos de pesquisa e qual deve ser a postura do investigador, assim, afirma Baptista (2018)

o investigador vê o cenário e as pessoas em uma perspectiva holística (...) a realidade social é una, porém as perspectivas a partir das quais deve ser abordada, são incomensuráveis. A religião requer associação de análises científicas, que chamamos interdisciplinaridade. (p.24)

Nessa perspectiva as ciências das religiões, assim com outras áreas do conhecimento, necessitam de variados procedimentos, dessa forma, segundo Silva "são construídas a partir de abordagens multidisciplinares, acompanhadas pela pluralidade das opções teóricas, metodológicas e epistemológicas". (2018, p.65). Entretanto, os conhecimentos construídos das ciências das religiões seus métodos e metodologias são poucos explorados e raramente aprofundados. Como um campo científico recente, ainda há muito a ser explorado, uma vez que é um campo frutífero para investigação científica. Em síntese, o objetivo das ciências das religiões é conhecer, entender o indivíduo na sua vivência com o sagrado, o espiritual e suas experiências com o transcendente e consigo mesmo.

Nesse sentido, o fenômeno religioso é multifacetado, complexo e acompanha o desenvolvimento humano em suas experiências espirituais, que por sua vez, se relaciona a outros componentes da vida como: religião, religioso, espiritualidade, saúde, sexualidade, cultural e política.

## **2 VIVÊNCIAS NO CAMPO DA ESPIRITUALIDADE: UM OLHAR PARA AS PICS**

As ciências das religiões estudam os fenômenos das experiências religiosas vividas pelos sujeitos na relação com a dimensão espiritual. A feição humana espiritual traduzida na

existência da espiritualidade, como um componente peculiar ao ser humano. Assim, afirma Toniol (2014, p.124) “espiritualidade não é tratada como uma característica eletiva, que as pessoas podem ou não possuir (...) é um componente inerente do ser humano. Todos têm espiritualidade, porém, há diferença nos graus de desenvolvimento.”

Partindo dessa premissa, a espiritualidade influencia as diversas áreas das ciências humanas, sociais e da saúde. No campo da saúde, pesquisas destacam-se no intuito de aprofundar conhecimento e os aspectos semelhantes e ou aproximados entre espiritualidade e saúde. Estudos realizados envolvendo a dimensão espiritual e sua aplicabilidade na saúde apontam que conforme Silva & Silva (2014, p.208) "é uma das áreas mais complexas e promissora. Estudos científicos têm comprovado a eficiência da espiritualidade na recuperação de pacientes". Ainda estudando os efeitos da espiritualidade na saúde, Toniol (2014) cita Peter Hill e Keneth Pargament (2003) como pioneiros na investigação dos efeitos da espiritualidade na saúde.

No campo espiritual, compreendendo por espiritualidade, conforme Hatcher (2003, p.03) "o processo de desenvolvimento das capacidades espirituais é chamado de crescimento espiritual ou simplesmente espiritualidade (...) processo de desenvolvimento pleno, adequado, apropriado e harmônico. Dito isso, portanto, espiritualidade, etimologicamente, segundo Silva & Silva (2014, p.208) "vem do latim spiritus ou spirituali, significa sopro, respiração, ar ou vento (...) transcendem o visível, num sentido de conexão com algo maior que si próprio".

O enfrentamento religioso na espiritualidade tem inclusive impactado, sobretudo, o conceito de saúde. A Organização Mundial de Saúde inseriu a espiritualidade como uma quarta dimensão em seu conceito de saúde que, desde então, passou a ser: “saúde é um estado dinâmico de completo bem estar físico, mental, espiritual e social". (TONIEL, 2014). Esse novo conceito de saúde baseia-se na tese de que existe na saúde conexões corporal e mental, antes negligenciadas, quando se tratava de saúde, enquanto ausência de doença. Hoje, duas categorias embasam as pesquisas na saúde, segundo Toniol (2015) "o holismo e bem-estar são termos chaves para a compreensão do desenvolvimento das pesquisas que correlacionam saúde e espiritualidade”.

Pesquisas que envolvem saúde e espiritualidade comprovadamente devem aos terapêuticos holísticos. O autoconhecimento, facilita fortemente o processo de individuação dos sujeitos, provoca novo estilo de vida, assim, conforme assertiva de Tavares:

Terapêuticos "não se restringe ao conjunto de mediações técnicas que caracterizam os procedimentos e os efeitos mobilizados na cura, (...) uma conotação de "valor" que se deseja cultivar (...) compreende uma transformação dos afetos(...) de experiências que também podem delinear "estilos" de vida (2017, p. 2008).

Os estudos dos fenômenos religiosos concernente a espiritualidade e saúde sustentados nos conceitos e princípios holísticos e do bem-estar, apesar de não estar presente no documento orientador do SUS, aceitam o princípio da integralidade Espiritualidade/saúde, como relacionado a subjetividade do sujeito, portanto, a integralização deste em sua totalidade. Sujeito, que passou a ser descrito desde 2006 pelo Ministério da Saúde, como sujeito bio-psico-social-espiritual.

Nessa perspectiva, é importante compreender as fronteiras tênues dos processos de adoecimento, diagnóstico e tratamento sob variados aspectos físicos, emocionais, espirituais, mentais e sociais. Esse sujeito biopsicossocioespiritual é temporal na sua essência. Nesse sentido, a espiritualidade, como inerente a todos os humanos, torna-se constituinte da saúde humana. Nessa perspectiva, espiritualidade, torna-se dimensão importante recomendada, cultivada e orientada pelas políticas públicas em saúde.

A ampliação do conceito de sujeito em saúde integrado a dimensão da espiritualidade pressupõe conhecer, compreender os benefícios das terapias, como opções viáveis e de grande repercussão social, pois apontam caminhos para o conhecimento do homem sobre si mesmo, seus pensamentos, sentimentos, transformações que são trajetórias de sua espiritualidade, pois busca a harmonização de inúmeros elementos que interagem entre si colaborando no seu autoconhecimento pleno e harmonicamente integral e formando pessoas capazes de cuidar de si e do outro em prol de uma vida saudável.

Na saúde as práticas holísticas, se fundamentam por dar uma harmonização interna para os que as vivenciam. O aprofundamento nas terapias proporciona fortalecimento e cura através da espiritualidade. Para isso, faz uso de abordagens alternativas experimentadas nos itinerários terapêuticos usando terapias meditativas, a exemplo, de Práticas Integrativas e Complementares (PIC's). Essa conexão entre as práticas integrativas com a espiritualidade é imediata, pois partem do pressuposto da existência do indivíduo como um ser pluridimensional, cuja harmonização, alcançada com as técnicas terapêuticas, restabelece a saúde.

Nessa direção, o Brasil, através do Ministério da Saúde reconhece, recomenda e oficializa as PIC's no Sistema Único de Saúde (SUS). É consenso, o reconhecimento dessas práticas e suas técnicas em relação ao restabelecimento da saúde integral. Assim trata as portarias oficiais.

Entretanto, precisa-se no campo teórico e prático para torná-las de fato absorvidas pelo coletivo das pessoas usuárias do Sistema. É importante frisar também que a garantia no SUS, a partir da legislação abre a oportunidade no campo da pesquisa um leque de oportunidades para de fato, aprofundar e descobrir novas ferramentas de harmonização que possam ser usadas como atividades nos processos de agenciamentos terapêuticos. Além disso, a nova realidade que se impõe a partir da inclusão das PIC's no SUS que inicialmente fez emergir um conjunto de questionamentos, mas que ao longo do tempo vem se vislumbrando resultados positivos dessas práticas na vida dos sujeitos que as utilizam, conforme observado por Dacal e Silva (2018, p.730) “No presente estudo o impacto das Pícs no alívio de sintomas psicológicos, a exemplo da ansiedade; emocionais, como o estresse físicos, tais como dores no corpo, cansaço, inchaço nas pernas e nos pés e insônia.”

Essa positividade, responde em parte, algumas indagações a respeito da relação existentes entre PIC's religiosidade/espiritualidade para o fortalecimento da pessoa, visto que são dimensões presentes nessas práticas, conforme assegura Possebom (2017) sobre o que seja espiritualidade é “ uma busca interior, um centramento, uma harmonia interna consigo mesmo ( p.77).

Os temas acima, já foram suficientemente respondidos para que possamos afirmar a validação dessas experiências no campo da espiritualidade a pessoa e a saúde. E cada dia mais possamos valorizar a qualidade de vida, formar as pessoas com o espírito de cuidar de si e do outro em prol de uma vida saudável são apostas necessárias para evitar que as pessoas fiquem doentes e que a política pública passe a promover a saúde, em vez de cuidar apenas de quem fica doente.

A saúde fundamentada nos princípios holístico e do bem-estar reconhece o sujeito em sua totalidade, sujeito, que passou a ser descrito desde 2006 pelo Ministério da Saúde, como sujeito bio-psico-social-espiritual. Nessa perspectiva compreender, portanto, o processo de adoecimento, seu diagnóstico e tratamento sob aspectos físicos, emocionais, espirituais, mentais e sociais, simultaneamente. E, concomitantemente fazer uso de terapias meditativas, a exemplo de Práticas Integrativas e Complementares de terapias alternativas que enseja a cura através da espiritualidade, cuja harmonização do ser, vislumbra a qualidade de vida com prevenção, manutenção e recuperação da saúde, bem como, cultivar uma vida saudável.

### **3 A INTEGRALIDADE DO SER HUMANO: A FEIÇÃO DA PICS NA EDUCAÇÃO**

A integralidade dos diferentes saberes para a formação do ser humano está no cerne da educação holística. Entendendo ser essa capaz de dar as devidas respostas, pois segundo Cavalcanti:

assume, atualmente importância fundamental na restauração da unidade e da integração de todo o saber, ao mostrar a relação entre o conhecimento da natureza, objeto das ciências exatas, com o conhecimento do homem, objeto das ciências humanas e das ciências espirituais antigas. (2008, p. XII).

O paradigma do desenvolvimento material do bem-estar social trouxe processos patológicos e de adoecimentos das pessoas, portanto, precisamos vislumbrar nova forma de formar na perspectiva da totalidade a partir de outro olhar que se denomina paradigma do Bem viver. Bem viver é um “paradigma alternativo baseado na harmonia entre os seres humanos, bem como entre estes e seu meio ambiente natural” (UNESCO, 2016, p.35).

Para o desenvolvimento humano integral é preciso aprofundar reconhecer e acolher de forma equilibrada e harmoniosa a diversidade de saberes existentes em benefício da vida. Assim como esclarece a Unesco “valorizar aspectos fundamentais da vida: o ecossistema natural, a comunidade, o indivíduo, a religião e a espiritualidade”. (UNESCO, 2016 p. 33).

Essa abordagem na perspectiva do bem viver, integra diferentes conhecimentos organizado a partir de uma outra lógica, outro caminho que tem na base o equilíbrio e a harmonização do homem, dentre os vários seres vivos, nessa ordem, cada um com sua identificação, porém integrado no sistema. Reconstituo, assim, a totalidade humana, perdida no paradigma científico dos saberes e recolocando os saberes das tradições em voga, em seu devido lugar. Igualmente importante nessa direção foi a assertiva da psicologia. A referência, segundo Cavalcanti, é Jung, pois: “contribuiu para unir a psicologia, à arte e à espiritualidade. Dessa forma, ele ajudou a fazer a integração entre as várias áreas do saber, concebendo um novo modelo de desenvolvimento humano mais integral, que inclui o aspecto espiritual e que chamou de individuação.” (2008, p. XII).

A construção da individuação ocorre no processo de “autoconhecimento, como elemento imprescindível no âmbito da consciência da individualidade. Há que se entender, que a conscientização do indivíduo como ser único e especial é a base sobre a qual se sustenta o processo de individuação”. (VARGAS FILHO, 2006 p. 17).

A psicoterapia, seus processos terapêuticos e suas técnicas são contribuições da psicologia. Assim como a arte e a tradição, bebendo da fonte de trajetórias iniciáticas. Todas apontam caminhos para o conhecimento do homem sobre si mesmo, seus pensamentos,

sentimentos, transformações que são trajetórias de sua espiritualidade, pois busca a harmonização de inúmeros elementos que interagem entre si colaborando no seu autoconhecimento, ao sentir-se plena e harmonicamente integral, assim orienta: “o mergulho interior só permite a evolução integral, se focar os cinco pontos que constituem o ser humano: o corporal, o mental, o ético, o emocional e o espiritual, que, de tão intrinsecamente ligados, não podem ser desenvolvidos separadamente.” (VARGAS FILHO, 2006 p. 17).

O ser humano como seres pluridimensionais, o desejo dos terapêuticos holísticos almejam alcançar essa integralidade harmônica dessas múltiplas dimensões do homem. Para isso, segundo, Cavalcanti (2008 p. XII) “deve incluir a realização criativa do potencial humano no mundo e a promoção da dimensão espiritual da psique, levando à progressiva aproximação do homem com o divino”.

Considerando a pluridimensionalidade do ser humano torna-se essencial a busca por novos paradigmas do conhecimento, bem como, busca de harmonização e crescimento individual. Nesse mundo complexo convive-se em tensões e crises existenciais, inclusive crise que ameaça à própria sobrevivência humana. Ademais, um novo modelo de formação para uma nova sociedade humanizada é urgente e somente uma nova forma de viver é capaz de responder as necessidades humanas dos tempos atuais. Nesse sentido, a visão holística de viver será capaz de integrar com diferente saberes. Saberes das ciências e saberes das tradições dos povos. Em consonância com as aspirações dos seus signatários: “reconhecemos a urgência da pesquisa de novos métodos de Educação, que tenham em conta os avanços da ciência que se harmonizam agora com as grandes tradições culturais, onde a preservação e o estudo aprofundado parecem fundamentais.” (UNESCO, 1986).

Nestes termos, desenvolver um trabalho com Mandalas é importante, pois possui caráter terapêutico de meditação e concentração, benefícios de reintegração de autoconhecimento e conseqüentemente crescimento individual que leva a harmonização e integração dos indivíduos consigo mesmo e na coletividade, bem como, valorizá-la enquanto ferramenta que serve para levantar a autoestima de quem dela vivencia.

Estudos reafirmam que as “virtudes terapêuticas permitem recuperar o equilíbrio (recentrage), o conhecimento de si mesmo (intuição criativa e interpretação de suas próprias criações), a calma e a calma interior (concentração e esquecimento dos problemas), necessários para viver em Harmonia”. (PILASTRE).

A mandala, “significa círculo em palavra sânscrito. Mandala também possui outros significados, como círculo mágico ou concentração de energia, e universalmente a mandala é o



símbolo da integração e da harmonia”. (MANDALA, 2009)

A mandala, como ferramenta usada pelos terapêuticos holísticos como “técnicas como a meditação, para relaxamento profundo, a visualização criativa e a visualização de símbolos arquetípicos, cria uma passagem para os estados superiores de consciência, para o substrato da alma e do self, aumentando a percepção do indivíduo, sobre si mesmo e sobre a vida” (CAVALCANTI 2008, p. XIII).

Em pesquisa identificamos uso da Mandala como estratégia na pedagogia. Esse achado foi importante, pois nos dá parâmetro para ampliação do seu uso em qualquer área humana. A precursora do uso da mandala no campo da pedagogia, ‘foi a Pedagoga Francesa Marie Pré. Sobre esses trabalhos com a mandala na pedagogia afirma:

na pedagogia há experiências muito interessantes, uma das iniciadoras da demanda colorida foi Marie Pré, uma pedagoga francesa que, baseada nos conhecimentos atuais da Neuropedagogia, expandiu o uso do desenho centralizado ou mandala para que os alunos não sejam tão dispersos nas aulas.. (PILASTRE).

Vale salientar que Marie Pré no seu livro: Mandala: Uma nova ferramenta pedagógica reafirma que seu trabalho se baseia nos estudos na Neurociência, como assim esclarece nos seguintes termos:

diretamente relacionado com a neuropedagogia, que tenta estabelecer uma ponte entre o que sabemos do funcionamento cerebral e as situações de aprendizagem. Esta nova ciência da educação propõe práticas pedagógicas e novas ferramentas adaptadas ao seu funcionamento. (PRÉ, MARIE, 2003, p 05).

A estudiosa, de Marie Pré, reafirma, os benefícios da mandala na formação humana. O que fortalece os argumentos na possibilidade deste trabalho. As experiências com a mandala levam a todos a concentração, centralização interior, motivação, tornando-se uma ferramenta eficaz na abertura aos processos de aprendizagem, ou seja, um caminho de conhecimento e crescimento e evolução pessoal. Caracterizando da seguinte forma:

o passeio pela mandala delimita um território protegido, dentro do qual uma atividade criativa pode se desenvolver facilmente. O estresse emocional é aliviado pelo prazer de brincar com tons e cores para decorar uma forma que gostamos e que escolhemos livremente. As funções receptivas e ativa são harmonizadas pela estimulação graças ao despertar da imaginação, da intuição e da criatividade infelizmente ausentes em um sistema educacional mais centrado na lógica e na análise. Marie Pré fala de "estabelecer a coerência do cérebro" porque a harmonização dos dois hemisférios estimulará a capacidade de síntese interna e externa. (PILASTRE)

Aprofundar estudos no campo da formação humana, aprendizagem, emocionalidade,

práticas integrativas para o restabelecimento das pessoas em busca da sua harmonização interior. Portanto, nesse trabalho reafirmamos que a mandala e seus elementos constitutivos colocam em ação aspectos da interiorização dos sujeitos provocando harmonização aos que se deixarem envolver na vivência.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estamos na sociedade do conhecimento nascedoura de indivíduos preparados cognitivamente, para o bem-estar, porém, fragilizados na sua habilidade de ser, estar e melhor conviver, visando o bem viver de todos. Conceitualmente Bem Viver “indica um desenvolvimento coletivo harmonioso que concebe o indivíduo inserido no contexto das comunidades social e cultural e de seu meio ambiente”. (UNESCO, 2016, p.35). Portanto, é urgente o retorno dos indivíduos ao seu estado natural de se permitirem vivenciar experiências no campo da espiritualidade assim conseguir fortalecer sua humanidade fragilizada de ser, sentir e viver com o outro. Nesses tempos de incertezas se permitir ser, reconhecer e aceitar essa condição humana é básico para construir uma sociedade mais justa e que possa viver de forma mais saudável.

Esse histórico modelo perverso de desenvolvimento gerou crises em vários aspectos da vida social, econômica, cultural, política e existencial. O que fez o homem retornar ao mundo interior a busca de si mesmo. Sobre crises, assim afirma Tedesco:

é uma crise estrutural, cuja principal característica é que as dificuldades de funcionamento se produzem simultaneamente nas instituições responsáveis pela coesão social (e Estado-Providência), nas relações entre economia e sociedade (a crise do trabalho) e nos modos de constituição das identidades individuais e coletivas (crises de sujeito). (2002, p.01).

A UNESCO tem inspirado os sistemas educacionais a desenvolver uma educação humanista tendo como base os quatro pilares da educação, onde os indivíduos, ao longo da vida, devem aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos. Configurando-se conforme expressa:

uma visão humanista de educação e do desenvolvimento, com base em princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, todos os aspectos fundamentais de nossa humanidade comum. (UNESCO, 2016, p.38).

A visão humanista da educação e seus princípios de respeito à vida é um chamamento

ao retorno do homem, ao seu lugar de origem, ao seu desenvolvimento integral em suas múltiplas dimensões existenciais e humanas, ou seja, em sua totalidade espiritual, mental e emocional. Retorno a sua condição natural em busca de sua humanidade perdida. Essa nova forma de pensar a realidade revelou que não estamos sozinhos “a interdependência do ser humano com a natureza, com todas as formas de vida, com o cosmo e a sua responsabilidade com o seu destino e com o destino do planeta”. (CAVALCANTI, 2008, p. XI).

Contudo, como podemos resgatar essa humanidade a partir do paradigma do desenvolvimento humano integral? Considerando que hoje, como vimos, vive-se um processo de desumanização. Que outros caminhos podem trilhar na concretização de uma educação integral humanizadora? Que ferramentas processos humanos é capaz de concretizá-la?

Defendemos as PICS e a mandala dentro desse rol de opções com o intuito de torná-la parte constituinte dos processos humanos educativos, podendo, por meio dessa valoração possibilitar aprendizagem significativa e que se constitui como um processo de formação humana que tem a capacidade de harmonizar o ser. Acredito ser esse trabalho de grande valia, visto que, espiritualidade é harmonização interior, uma caminhada do ser, em si mesmo. Nesse esforço de busca e conhecimento de si mesmo, proporcionada pela vivência com a mandala, os participantes tenderão a ressignificar experiências negativas, evoluindo para seu bem estar geral e uma melhor qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Saulo de Tarso Cerqueira. **Saberes e Práticas na Pesquisa em Ciências da Religião**. In SILVEIRA, Emerson Sena da. Como estudar as religiões. Metodologias e Estratégias. ed. Vozes: Petrópolis: 2018.

CAVALCANTI. Raíssa. **Os símbolos do centro: Imagens do Self**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DACAL, Maria del Pilar Ogando. SILVA, Irani Santos. **Impactos das práticas integrativas e complementares na saúde de pacientes crônicos**. Revista Saúde debate. | Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, p. 724-735, jul.-set.2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811815>. Acesso em 25 de setem. de 2020.

HATCHER, William S. **O conceito da espiritualidade**. Disponível em: <http://www.bahai-studies.ca/archives/bs/Hatcher.pdf>. Acesso em 15 maio 2019.

MANDALA. Disponível em: [www.significados.com.br](http://www.significados.com.br), Acesso em: 02 maio 2019.

PILASTRE, Christian. **Mandala**. Disponível em: <http://www.tripoura.com/animateurs.html>. Acesso em 07 maio 2019.

POSSEBOM, Fabricio. Práticas Integrativas em Ação: Enfrentando a Depressão. In GONSALVES

POSSEBOM, Elisa; POSSEBOM, Fabricio. **Ensaio sobre espiritualidade, emoções e saúde**. João Pessoa: Libellus, 2017.

PRÉ, Marie. **Mandalas para crianças**. São Paulo: V&R, 2007.

SILVA, João Bernardino da; SILVA, Lorena Bandeira da. **Relação entre religião, espiritualidade e sentido da vida**. Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial 3 (2), 203-215, 2014.

SILVEIRA, Emerson Sena da. **Como estudar as religiões**. Metodologias e Estratégias. ed. Vozes: Petrópolis: 2018.

TEDESCO, Juan Carlos. **Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento**. Disponível em: [www.scielo.br/pdf](http://www.scielo.br/pdf) . Acesso em: 07maio 2019.

TEDESCO, Juan Carlos. **Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento**. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/](http://www.scielo.br/pdf/). Acesso em: 07maio 2019.

TONIOL, Rodrigo. Atas do Espírito: A Organização Mundial da Saúde e suas formas de instituir a espiritualidade. Anuário Antropológico [Online], II | 2017. Acesso em 20 de Junho 2019. <http://journals.openedition.org/aa/2330>; DOI: 10.4000/aa.2330

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** – Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso: em 25 abril 2019.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** – Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso: em 25 abril 2019.

VARGAS FILHO, Levy. **A Arteterapia como Facilitadora do Processo de Individuação**. Disponível em: [www.arteterapia.org.br/pdf](http://www.arteterapia.org.br/pdf) .Acesso em: 04 maio 2019.

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM A LITERATURA AFRICANA  
INFANTIL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA USANDO OS GÊNEROS  
TEXTUAIS**

COSTA, Cássia Eufrásia da Silva  
Secretaria Municipal de Educação  
Cássiaazul2@gmail.com

SABOIA, Rafael Costa  
Faculdade Estácio  
Rafaelcostasaboia@yahoo.com.br

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica de leitura e escrita de gêneros textuais através da aplicabilidade de livros da literatura africana infantil usados em círculos de leitura. Com foco no uso de gêneros textuais no ensino aprendizagem de crianças do ensino fundamental dos anos iniciais. Diante da real necessidade de trabalhar leitura e escrita com uma turma de alunos com diferentes níveis de leitura e escrita. A pesquisa se utiliza da literatura africana infantil, com o livro Bruna a Galinha da Angola, e apresenta a prática em sala de aula que pode ser viável e aplicada a partir de leituras africanas no círculo de leitura. O referencial teórico traz o diálogo do uso dos gêneros textuais no nosso dia a dia, sendo abordado com um ambiente letrado. Conclui-se que o letramento não é apenas a decodificação de letras e palavras, é possível letrar o aluno a partir de um livro de literatura africana abordando o respeito, a história de cada povo, a ancestralidade, as crenças e a cultura, o letrar nesse contexto introduz um papel fundamental da escola, iniciar a leitura como função social para a vida, para um contexto que é externo a escola é uma nova vivência de mundo, quebrando preconceitos e gerando debates no processo de leitura e escrita. De acordo com a BNCC, é uma das competências da língua portuguesa para o ensino fundamental, compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-o como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

**Palavras-chave:** Literatura Africana. Gêneros textuais. Letramento.

**1 INTRODUÇÃO**

Contempla-se muito nas salas de aula um espaço largo da literatura destinado a clássicos infantis: Cinderela, a Bela Adormecida, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho, livros que uniram gerações que são atemporais e que tratam de aventuras, reflexões e fantasias, mas que deixam uma brecha se comparadas a uma literatura que aborde a nossa ancestralidade e a formação da nossa cultura. Diante destes clássicos livros, que fazem parte da rotina das contações dos círculos de leitura da escola, os alunos conhecem contos, fábulas e histórias que tratam do imaginário que narra situações que gostariam de serem vivenciadas pelas mesmas,

narrativas de uma cultura que não se percebe o negro como personagem de transformações. Em contrapartida os livros da literatura africana infantil são minorias nas bibliotecas, livros que são disputados por professores em período que antecedem o dia da consciência negra.

De acordo com (AMANCIO, 2016) historicamente, no campo das artes e da literária, especialmente, houve, sim, uma tentativa de apagamento das especificidades de uma literatura de origem afrodescendente. Isso, segundo Duarte (2002), se deve a um conservadorismo pretensioso de uma arte dita pura. Para esse autor:

[...] a ideologia do purismo estético, ela sim, faz o jogo do preconceito à medida que transforma em tabu as representações vinculadas às especificidades de gênero ou etnia e as exclui sumariamente da “verdadeira arte”, porque “maculadas” pela contingência histórica. Esse purismo é, no fundo, um discurso repressor que cala a voz dissonante desqualificando-a enquanto objeto artístico (DUARTE, 2002, p. 50).

A literatura da história da África e a cultura africana, sempre ocupou espaços restritos no repertório da criança da educação infantil ao fundamental I, as narrativas desta cultura são pouco privilegiadas nessa faixa etária e a inserção pelo professor não é tão comum. O ensino da cultura africana é complexo, interdisciplinar e exige muita desenvoltura dos docentes para ultrapassarem as barreiras da resistência que as vezes são colocadas por eles mesmos. Sua influência na formação brasileira, apesar de ampla, é pouco divulgada entre os nossos pequenos. Em produções didáticas ou literaturas infantis a condição do negro na maior parte das vezes é inferior à do branco e o colocam de maneira inferiorizada, depreciativa, pejorativa ou em situações desumanas (LIMA; SILVA, 2013). Os líderes e as lendas africanas são desconhecidas no imaginário desses alunos. Mas, quando oportunizada a ser trabalhada com turmas do fundamental I, tem grande relevância no papel histórico e cultural na nossa sociedade e pode ser trabalhado com estratégias a contemplar os diversos níveis de leitura e escrita.

É importante salientar que a inserção dessa literatura no espaço escolar se deve -à Lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade da inclusão, nos currículos oficiais, do ensino da História da África e cultura afro-brasileira. Essa lei é fruto da constante luta do Movimento Negro, desde seu ressurgimento, a partir dos anos 70, em prol da valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e do reconhecimento, por parte do Estado, da diversidade étnico-racial existente no Brasil.(SOUSA, 2016).

O presente estudo tratará de mais um recurso pedagógico para o auxílio do professor no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, que possibilita ao aluno o acesso a uma referência literária que sedimenta e fortifica os conceitos da cultura africana no meio

institucional.

O processo de leitura nas séries iniciais, período em que transita entre o infantil para o fundamental, é um momento de tornar a leitura mais significativa, tornar o ambiente da sala de aula mais letrado, apresentando gêneros textuais que são mais utilizados na nossa sociedade e perceber que a leitura faz parte do dia a dia. O quanto mais termos uma literatura que se aproxima de sua vivência, mais fácil vai ser a compreensão as narrativas. Dando-lhes condições de assimilar e compreender leituras de palavras, frases e pequenos textos. E diante desta etapa de uma linguagem não verbal para uma verbalizada, a criança inicia o despertar em uma vida social letrada. Uma sociedade que precisa se comunicar e os meios de comunicação são imbricados em significados, constituídos de gêneros textuais e a criança que está se alfabetizando necessita nesse processo de conhecimento da língua nativa a vivência do contexto de leitura e escrita com os gêneros que as rodeiam.

De acordo com (KOCHE, 2012) em sua obra estudo e produção de texto relata sobre o aprimoramento da leitura e da escrita que é o principal objetivo das aulas de língua portuguesa, e se concretiza através do desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação e produção de gêneros textuais de circulação social. Assim, o eixo norteador do ensino de língua é o gênero enquanto unidade comunicativa, e o foco de ensino são suas características, a situação específica de produção, o tipo de informação que veicula, o destinatário almejado e a finalidade da interlocução.

## **1.1 OBJETIVOS**

### **1.1.1 Objetivo Geral**

Apresentar possibilidades de trabalhar os gêneros textuais a partir da literatura africana, abordando a interação do aluno entre esse diálogo do gênero literário africano aos gêneros textuais mais significativos no seu processo de ensino aprendizagem. Promovendo o debate, a criticidade, a reflexão, o respeito e a autonomia em suas produções textuais.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- Letrar, alfabetizando utilizando a literatura africana infantil
- Utilizar gêneros textuais a partir da literatura africana em círculos de leitura.
- Adquirir habilidades para dominar as regularidades contextuais dos grafemas mais recentes ampliando suas capacidades de realizar leitura oral com fluência e compreensão autônoma

de suas narrativas, bem como desenvolvimento de estratégias de leitura e de disposições e atitudes positivas em relação ao ato de ler e ampliar a produção de textos escritos e orais.

- Reconhecer a diversidade étnica brasileira e conhecer aspectos da cultura afro-brasileira.
- Utilizar diferentes linguagens de acordo com a função social para comunicar e representar ideias.
- Realizar atividade artísticas da cultura africana.

## **2 METODOLOGIA**

Aplicabilidade de práticas de letramento com a literatura africana infantil, uma abordagem metodológica usando os gêneros textuais para alunos do segundo ano da escola pública de Fortaleza. A pesquisa de caráter descritivo e exploratório, tem a função de familiarizar-se do objeto de estudo a fim de criar possibilidades de compreender os avanços dos sujeitos envolvidos em cada etapa do processo de leitura e produção de gêneros textuais criados pelos mesmos

Essa pesquisa servirá para apresentar estratégias que servirão de auxiliar o professor em sua prática, possibilitando a participação de todos os alunos, em seus diversos níveis, mostrando que cada aluno tem o seu tempo para consolidação daquele aprendizado.

Diante deste quadro se faz necessário iniciar com o diagnóstico do nível de leitura e escrita que os alunos da pesquisa se encontram, para tornar a pesquisa mais palpável e sistematizada e identificar as competências e habilidades que precisam serem desenvolvidas e onde gostaríamos que os alunos avançasse.

E, afim de tornar uma pesquisa clara e compreensível, o objeto de estudo também envolve o levantamento bibliográfico, disciplinado, crítico, reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação, sendo sistematizado todos os resultados, diagnósticos de níveis, desenvolvimento de oficinas, gráficos de avanços de escrita, informações estas que serão sistematizada com base no referencial teórico da pesquisa.

### **3.0 O LETRAMENTO SE UTILIZANDO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

O modo de ensinar a criança a ler e escrever nos tempos de hoje, parte de um princípio que a criança tem a sua língua materna e vive em uma sociedade cheia de símbolos e signos, onde a comunicação é parte fundamental desse convívio. Dentro desse contexto a leitura não pode ser minimizada só a decodificação da língua, a leitura é vasta é muito rica em significados,



o nosso ambiente escolar traduz essa vastidão de sentidos quando se apropria de gêneros textuais que são usados no dia a dia da criança e o inclui na sala de aula. A classificação de ser alfabetizado ou não ser, não está apenas na escrita do nome. O aluno de hoje está no processo de aprendizagem que é a consolidação de sua competência, usando caminhos de alfabetizar letrando onde requer o norte para quatro eixos; a oralidade; sistema de escrita e ortografia; produção de textos escritos; compreensão e fluência da leitura.

O eixo da oralidade é abordado na escolha do livro pela capa, a observação da imagem e contempla todos os níveis de leitura da sala de aula, atende o aluno que ainda está no nível de reconhecimento de letras até o aluno que já está tendo uma leitura fluente.

As crianças se expressam oralmente desde muito pequenas. Entretanto o desenvolvimento da capacidade de interagir, por meio da expressão oral, exige um trabalho sistemático com a finalidade de cumprir distintos objetivos sociais em situações mais formais (PCLP,2014).

Sistema de escrita e ortografia é abordado na produção de mapas, músicas e reconto da história. Atividades como essas contemplam os alunos em seus diversos níveis de escrita, níveis psicogenéticos; pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e alfabético ortográfico. O processo de apropriação do sistema alfabético é um processo de ordem cognitiva, no qual as crianças buscam compreender o que as letras representam e como as letras funcionam para representar unidades sonoras (MORAIS, 2012).

No eixo produção de textos escritos, a atividade de produção deve começar bem cedo, a partir do primeiro ano do ensino fundamental I, mesmo que o aluno não consiga concluir, o professor deve iniciar essa prática e orientar, muitas vezes sendo o próprio escriba. Segundo a proposta curricular o professor deve aproveitar eventos reais em sua vivência para tornar a prática desses gêneros com funcionalidade. Esse eixo contempla todos os níveis, mas se faz uma ressalva , para o nível em que o aluno se encontra no pré-silábico e silábico o professor se faz necessário para ser o escriba da atividade.

O eixo leitura, compreensão leitora de acordo com a proposta curricular da língua portuguesa a leitura é uma atividade de interação entre leitor-autor-texto. O leitor é um sujeito ativo que não apenas decodifica, juntando letras, sílabas e palavras, mas busca compreender o que está escrito, tirando proveito dessas situações para os propósitos que os guiam. Atividades como essa contempla todos os níveis, precisando ser flexibilizada para alunos que ainda está no nível de leitura de letras e palavras.

As contribuições de Emília Ferreiro em parceria com Ana Teberosky na psicogênese

da língua escrita são de suma importância principalmente para professores das séries iniciais, conforme Russo (2012,p.40-41):

“[...]com o objetivo de orientar os educadores a ajudar os alfabetizados a resolver suas hipóteses e a progredir em suas elaborações. [...] As atividades podem motivar diferentes níveis e em cada criança implicarão uma mudança, ou adequação, da hipótese própria do nível em que ela se encontra.

Desta forma manter um ambiente de sala de aula como maior número de gêneros textuais, possibilitará um leitor reflexivo, a pesquisa elenca alguns gêneros textuais abordados com o uso da literatura africana como; mapas, música e notícia que possibilita contemplar diversos níveis de leitura e escrita com o apoio de gêneros textuais da ordem do narrar, informar, divertir e instruir.

**Tabela 01. Níveis de leitura apresentados por alunos do 2ª Ano**

Leitura de letras	Ler textos curtos
Leitura de palavras	Ler Silabando
Leitura de frases	Ler fluente

Conforme Köche (2012, p.47) descreve sobre as relações de linguagem que permeiam o indivíduo e a sociedade: “Trazer esses textos para o foco de estudo significa perceber a importância de mostrar os diferentes usos da língua em constante processo de transformação.”

### 3.1 O letramento

A partir das estratégias utilizadas em sala, com o fator preponderante do uso da leitura escrita como um fator da prática social, e não somente ler por ler e escrever para copiar, mas perceber a escrita no uso de suas habilidades e autonomia na perspectiva do letramento. De acordo com Franchi (2012,p.211):

“ A entrada da criança no mundo da escrita deve articular de modo dinâmico, simultâneo e indissociável os dois processos diferentes, mas interdependentes: alfabetização e letramento”.

De acordo com MOACIR(2016), realiza um debate sobre a literatura como forma de prazer na escolha do livro, e coloca a escola com um papel importantíssimo na luta contra

desigualdades. Baseado no conceito de Rildo Cosson acerca do Letramento Literário de modo específico Letramento Afroliterário. Entende que a literatura afro-brasileira pode ser utilizada como uma proposta didático-pedagógica que possibilite a reconstrução de identidades raciais positivas a partir de obras infantis que abordem a cultura desses povos, até então marginalizada pela escola, promovendo e valorizando a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar.

Desse modo, concordamos com Gomes (1995), que vê a escola enquanto principal agente de luta contra os efeitos nocivos do preconceito racial. Para essa autora: Os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação (GOMES, 1995 p.188-189).

Sobre a importância dos gêneros utilizados no nosso dia a dia, SOARES, 2004, relata que usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito)

para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2004, p. 43). O letramento é, portanto, um processo gradual e segue para além da vida escolar da criança, bem como perpassa todas as áreas de conhecimento e disciplinas através de práticas de leitura e de escrita.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A realidade de uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, são alunos que pareiam a mesma faixa etária, mas nem todos que ingressaram neste ano, são realmente aptos a estarem nesta série, em média 30% não possuem os conteúdos elementares consolidados do ano anterior. Esses desníveis em sala de aula, torna o papel do professor mais complexo e exaustivo, tendo que ser mais flexível ao seu planejamento e realizar constantes adaptações ao seu plano diário.

Diante disso, o presente artigo apresenta a prática de sala de aula trazendo a experiências de oficinas inter-relacionadas atuando com diferentes hipóteses da leitura e escrita no processo de alfabetização contemplando a participação de todos os alunos a partir da utilização da literatura africana infantil aliada aos gêneros textuais.

Á prática dividida em três oficinas que estão inter-relacionadas são as seguintes:

A primeira partirá de um círculo de leitura com livros da literatura africana infantil, utilizando a oralidade como fonte de debate; o conto e reconto da história “ Bruna e a galinhada

da Angola” O lúdico o imaginário do encanto com a contação, faz-se possível perceber que essa história tem um cunho de parcialidade que vem carregado de lembranças dos seus ancestrais, símbolos de uma cultura africana, e principalmente o despertar da curiosidade de objetos encontrados em um baú. A proposta dessa oficina é a escolha do livro, o debate em sala e as possibilidades de qual gênero textual abordar.

A segunda oficina requer que o professor utilize gêneros textuais capazes de serem concluídos pelos alunos, a partir da literatura abordada, algumas sugestões são abordadas implicitamente no enredo da literatura; uma carta; um mapa do baú ou um texto informativo. As figuras abaixo são registros de atividades realizadas por alunos no nível silábico e silábico-alfabético.



*Figura 01- Produção de desenho a partir da compreensão da história(aluna:nível silábico).*



*Figura 02- Produção do gênero textual mapa. Onde localizar o baú?(aluna: nível silábico-alfabética)*

A terceira e última oficina envolve artes, conhecimentos adquiridos nas duas primeiras oficinas, debates sobre racismo, preconceitos, respeito, e a cultura afro-brasileira. Uma oficina que dividida em dois momentos o primeiro contemplando o gênero música “ Africa-palavra cantada”, havendo toda inferência sobre o que é Africa, se conhecem, como chegaram os africanos no Brasil. Essa atividade permite usar o gênero canção/letra da música com a funcionalidade de reconhecer a cultura e as crenças e identificar o continente africano a partir

da descrição da letra. O segundo momento tratará do gênero notícia, que contemplará a participação oral de toda turma, com indagações e diálogos sobre o tema preconceito racial, finalizando o momento se faz tornar real e prático a construção do pano e a boneca Abayomi, o gênero a ser contemplado em artes, é o texto instrucional.

Figura 3- Prática da oficina de artes, produção do Panô  
(atividade contemplando todos os níveis)



A prática das oficinas, foi pautada do início ao fim na história do livro: “Bruna e a galinha da Angola” escrito por Gercilga de Almeida, as oficinas que ocorreram na rede municipal de Fortaleza, a aplicação foi realizada com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais.

**TABELA 01.**

<b>Oficina 1</b>	<b>Oficina 2-</b>	<b>Oficina 3-</b>
Escolha do livro: “Bruna a galinha d Angola.	Escolha de gêneros textuais a serem trabalhados.	artes e debates
Leitura verbal e não verbal	Lendas, mapas, reportagens, música( África- palavra cantada). Contempla a oralidade e escrita.	Pintura do Panô, produção da boneca abayomi. Contempla a oralidade.
Contempla todos os níveis de leitura e escrita.	Contempla todos os níveis de leitura e escrita.	Contempla todos os níveis de leitura e escrita.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa é apresentada a prática de sala de aula um projeto de “cultura negra em sala de aula: a interdisciplinaridade a partir da literatura do livro Bruna e a galinha da Angola” A prática em sala de aula, foi fantástica foi possível trabalhar a conscientização da cultura negra, o respeito as diferenças, e a autoconfiança do aluno. O período do projeto ocorreu durante o mês de novembro a culminância foi na semana do dia da consciência negra, mas apenas com uma turma do segundo ano.

De fato ao final do ano a turma deu um salto nos seus resultados apreciados pelo exame externo, Sistema permanente de educação básica do Ceará(SPAECE), mas a dedução para este resultado ainda necessita de mais tempo de pesquisas. Não é possível ainda mensurar de fato que a metodologia trabalhada em sala a partir da literatura africana foi a causa desse avanço, se faz necessário um estudo ao público maior, em mais turmas do ensino fundamental, é necessário a aplicação de mais tempo nessas turmas.

A proposta metodológica de prática do uso dos gêneros textuais a partir da literatura africana foi satisfatória para os alunos, que se perceberam como atuantes das oficinas e protagonistas em sua prática possibilitando o desvencilhar-se de preconceitos e o aprendizado da leitura e escrita com base na literatura infantil.

Para o docente que é autor desse estudo, essa pesquisa foi enriquecedora, iniciando a partir do planejamento, as descobertas e o estudo envolvendo a aplicação da literatura africana, tornando possível aliar uma literatura ao processo de alfabetização de forma significativa, deixando o processo de ensino aprendizagem mais leve e gratificante para as partes envolvidas, e oportunizando a divulgação para servir de auxílio para práticas de outros profissionais da educação do ensino fundamental no anos iniciais.

## **REFERÊNCIAS**

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**.6.ed.São Paulo: Saraiva,2012.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**.9.ed.São Paulo: Cortez, 2012.

KÖCHE, VanildaSalton. MARINELLO,Adiane Fogali.BOFF,Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CEARÁ.(Estado).Secretaria da Educação. Coordenadoria de cooperação com os municípios. Programa de Alfabetização na Idade Certa. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa-1º ao 5ºano-Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará,2014.2v.

SOUSA, André Luiz Amancio de. **Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental**. André Luiz Amancio de Sousa. Belo Horizonte - 2016. 194 páginas.

SILVA, Geranilde Costa. **O uso da literatura de base africana e afrodesecente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza**: construindo novos caminhos para repensar o ser negro. Dissertação de mestrado/UFC. Fortaleza.ce.2009.127 páginas.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

## **Índice Remissivo**

### **AS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**

**Autores:** Edilma Carla Caetano Da Silva Braz; Cristiane Sousa de Assis (<http://lattes.cnpq.br/9330104384987382>)

**Palavras-chave:** Alfabetização. Educação. Fonologia.

### **A CONTRIBUIÇÃO DA POESIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Autor:** Agnelly Palitot Gomes (<http://lattes.cnpq.br/8447174184241764>)

**Palavras-chave:** Ensino. Escrita. Poesia.

### **UMA PROPOSTA DE AULA DE LITERATURA: ANÁLISE DAS CANÇÕES BEATRIZ E CIRANDA DA BAILARINA DE CHICO BUARQUE**

**Autores:** Jonathan Lucas Moreira Leite (<http://lattes.cnpq.br/5955267500353678>); Elias Coelho da Silva (<http://lattes.cnpq.br/0411041536534180>);

**Palavras-chave:** Ensino. Literatura. Música

### **FORMAÇÃO DO PROFESSOR CAPACITADO PARA A ATUAÇÃO EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS**

**Autora:** Adriana Moreira de Souza Corrêa (<http://lattes.cnpq.br/7748176565683643>)

**Palavras-chave:** Educação. Formação docente. Inclusão

### **A COMPREENSÃO DE LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN: REFLEXÕES PARA O ENSINO**

**Autora:** Karina Corrêa Lelles (<http://lattes.cnpq.br/1159208163302371>)

**Palavras-chave:** Ensino. Filosofia da linguagem. Língua

### **NOVOS HORIZONTES PARA O AGIR DOCENTE VIA AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA**

**Autores:** Manoel Alves Tavares de Melo (<http://lattes.cnpq.br/8223473960586474>); Wilder Kleber Fernandes de Santana (<http://lattes.cnpq.br/4768062692409818>)

**Palavras-chave:** Comunicação. Ensino. Tecnologia

### **LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE DIVERSIDADE NAS CONDIÇÕES ESPECIAIS DA “LÍNGUA LITERÁRIA” EM FACE DA LÍNGUA VULGAR (NATURAL): À LUZ DA FORMULAÇÃO LINGÜÍSTICA DO FUNCIONALISMO**

**Autoras:** Marluzia Malta de Araújo (<http://lattes.cnpq.br/2838234766639160>); Terezinha de Jesus Gomes de Nascimento (<http://lattes.cnpq.br/5312388660755117>)

**Palavras-chave:** Funcionalismo. Linguagem. Variação linguística

### **DA PERCEPÇÃO À REESCRITA: QUANDO O SUJEITO SOBREVIVE À LINGUAGEM**

**Autores:** Wanessa de Gois Moreira (<http://lattes.cnpq.br/4866101871797382>); Hermano de França Rodrigues (<http://lattes.cnpq.br/7615268087421599>)

**Palavras-chave:** Educação. Linguagem. Reescrita. Filosofia



**AS DIFICULDADES DOS SURDOS EM ESCOLAS DE SALAS REGULARES:  
LIBRAS E BILINGUISMO COMO PROPOSTA DE ENSINO**

**Autores:** Thiago da Silva Paiva (<http://lattes.cnpq.br/3178891461022653>); Ana Claudia Rosa Silva (<http://lattes.cnpq.br/1400546483539505>); Wilder Kleber Fernandes de Santana.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino. Libras.

**LENDO PINOCCHIO EM CÍRCULO DE LEITURA SEMIESTRUTURADO  
BILÍNGUE**

**Autoras:** Natália Helena Nery e Silva (<http://lattes.cnpq.br/4533042357478461>); Rosenice de Lima Gabriel (<http://lattes.cnpq.br/0350080191479757>)

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino. Bilinguismo.

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE A ELABORAÇÃO DE SABERES E A  
PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO**

**Autoras:** Nelma Rejane Olinto de Oliveira Pereira (<http://lattes.cnpq.br/9407776532351928>); Luciane Carneiro de Souza (<http://lattes.cnpq.br/3876997398073647>)

**Palavras-chave:** Educação. Pedagogia da indignação.

**A LEITURA PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O QUE PRECONIZA O  
CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NO QUE CONCERNE A  
PRÁTICA LEITORA?**

**Autor:** Diego Rasteiro Ramires Fonseca (<http://lattes.cnpq.br/4299285223357166>)

**Palavras-chave:** Ensino. Leitor. Leitura.

**OS PRINCÍPIOS DISCIPLINAR EM MICHEL FOCALT E AUTODISCIPLINAR  
EM ANTONIO GRAMSCI E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**Autor:** Janiara de Lima Medeiros (<http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>); Fabio da Silva Pereira (<http://lattes.cnpq.br/4147383799460766>)

**Palavras-chave:** Ensino. Educação. Sociedade.

**A IMPORTÂNCIA DAS PESQUISAS DE ANÁLISE DE CORPUS CENTRADAS NO  
FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E  
CURRICULAR**

**Autores:** Pablo Machel-Nabot Silva de Almeida (<http://lattes.cnpq.br/4508890973487596>); Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos (<http://lattes.cnpq.br/7890623605595821>); Nadja Maria de Menezes Moraes (<http://lattes.cnpq.br/9557733400432404>); Jakeline Daniela Soares da Silva Nascimento

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino. Funcionalismo.

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO MOVIMENTO DOS  
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST: UM OLHAR SOBRE A  
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES ASSENTADOS NA PERSPECTIVA DA  
CONTEXTUALIZAÇÃO E ENVOLVIMENTO SOCIAL**

**Autoras:** Luciane Carneiro de Souza (<http://lattes.cnpq.br/3876997398073647>) e Nelma Rejane Olinto de Oliveira Pereira (<http://lattes.cnpq.br/9407776532351928>)

**Palavras-chave:** Contexto social. Educação.

**PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE SOB O  
VÉRTICE DA INCLUSÃO**

**Autores:** Wilder Kleber Fernandes de Santana; Adilma Gomes da Silva Machado (<http://lattes.cnpq.br/6698663075218742>); Wandra Maria Gonçalves de Souza Bezerra (<http://lattes.cnpq.br/8402620820998259>)

**Palavras-chave:** Ensino. Inclusão.

### **TEORIA DO GÊNERO À LUZ DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS: BREVE ELUCIDAÇÃO**

**Autora:** Emannelle Carneiro da Silva (<http://lattes.cnpq.br/6013436785878903>)

**Palavras-chave:** Educação. Discursividade. Gêneros textuais.

### **ESTRATÉGIAS DE LEITURA MEDIANTE HIPERTEXTOS: CONSTRUINDO A COMPREENSÃO LEITORA**

**Autor:** José Pessoa de Lima (<http://lattes.cnpq.br/7883294458652964>)

**Palavras-chave:** Habilidades leitoras. Hipertexto.

### **O FENÔMENO DA REFERENCIAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Autor:** Janaíne Freitas de Medeiros (<http://lattes.cnpq.br/0479012498105675>); José Pessoa de Lima

**Palavras-chave:** Ensino. Relato de experiência.

### **LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Autores:** José Pessoa de Lima; Neusilena de Brito Costa

(<http://lattes.cnpq.br/6959623712579467>)

**Palavras-chave:** Ensino. Letramento literário.

### **JACKSON DO PANDEIRO: MÚSICA E POESIA DA TERRA, UMA APRENDIZAGEM EM RITMO CERTO.**

**Autores:** Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho

(<http://lattes.cnpq.br/5237893076708546>); Hebert Gomes Mendes; Jéssica Mayara Santos Silva Souza (<http://lattes.cnpq.br/6558433736412979>)

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Ensino. Interdisciplinaridade.

### **O GÊNERO DISCURSIVO “CAPA DA REVISTA”: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA-DISCURSIVA**

**Autora:** Niedja Maria Gomes Silva (<http://lattes.cnpq.br/3441531745169218>)

**Palavras-chave:** Dialogismo. Discurso.

### **CURRÍCULO E OFERTA DE ENSINO: ANÁLISE OBSERVACIONAL EM UMA UNIDADE PRISIONAL DA CAPITAL PARAIBANA**

**Autores:** Klebson Felismino Bernardo (<http://lattes.cnpq.br/9874190334485694>); Arleciane

Emilia de Azevêdo Borges (<http://lattes.cnpq.br/0500845041948806>); Laiane Pereira de Amorim (<http://lattes.cnpq.br/4472329920158389>)

**Palavras-chave:** Ensino. Inclusão. Prisão.

### **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: NORTEADOR DAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM OU DOCUMENTO ENGAVETADO?**

**Autores:** Laís Correia Teófilo de Souza (<http://lattes.cnpq.br/0623083644624554>); Marinalva Pereira de Araújo (<http://lattes.cnpq.br/9364444299108142>); Lucas Francelino de Lima (<http://lattes.cnpq.br/4391387209695440>)

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Ensino.

### **OS BENEFÍCIOS DA ADAPTAÇÃO AQUÁTICA PARA BEBÊS DE 0 A 24 MESES**

**Autoras:** Paula Cristina Medeiros de Moraes Silva (<http://lattes.cnpq.br/8631027025881209>); Maria Zilda Medeiros da Silva (<http://lattes.cnpq.br/8887705189273098>); Rosilene Felix Mamedes (<http://lattes.cnpq.br/4275374274885442>)

**Palavras-chave:** Adaptação. Desenvolvimento psicomotor. Infante.

### **A UTILIZAÇÃO DA PROGRAMAÇÃO NEUROLINGÜÍSTICA POR GESTORES DO CONHECIMENTO**

**Autores:** Herbert Gomes Mendes (<http://lattes.cnpq.br/0745378179373024>); Jéssica Mayara Santos Silva Souza; Heloíza Cristina de Araújo Andrade

**Palavras-chave:** Ensino. Neurolinguística.

### **AS CLASSES DE TURMA MULTISSERIADAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Autores:** Vânia da Silva Araújo (<http://lattes.cnpq.br/7904209797820402>); Francisca de Fátima Alves de Melo (<http://lattes.cnpq.br/2322848950233467>); Vanderson Douglas Tavares dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/5824994489628107>); Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante (<http://lattes.cnpq.br/4152632035185461>)

**Palavras-chave:** Educação. Heterogeneidade.

### **O PAPEL DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR**

**Autores:** Adriana Cláudia Polari Souto; Helayne Cristina Carvalho do Nascimento (<http://lattes.cnpq.br/6925190260201889>); Márcio Balbino Cavalcante (<http://lattes.cnpq.br/6684625267946878>)

**Palavras-chaves:** Inclusão. Pedagogia.

### **UMA ANÁLISE DE QUESTÕES DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENCCEJA: INCLUSÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA DE JOVENS E ADULTOS**

**Autores:** Evania Soares de Alexandria (<http://lattes.cnpq.br/8512505838431782>); Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (<http://lattes.cnpq.br/4938442207753907>)

**Palavras-chave:** EJA. Inclusão. Variação linguística.

### **FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO**

**Autores:** Veridiana Xavier Dantas (<http://lattes.cnpq.br/7398750219702431>)

**Palavras-chave:** Currículo. Formação docente

### **AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ESPAÇO DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

**Autores:** Thiago Guilherme Calixto (<http://lattes.cnpq.br/1906799568027117>); Hermano de França Rodrigues

**Palavras-chave:** Educação. Linguagem

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O SILENCIAMENTO DO LEITOR**

**Autores:** Anderson Soares e Silva Cândido (<http://lattes.cnpq.br/0139003038553860>);  
Hermano de França Rodrigues

**Palavras-chave:** Ensino. Livro didático. Silenciamento

**A CORRELAÇÃO ENTRE A MEMÓRIA DE TRABALHO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSAMENTO DA LEITURA EM CRIANÇAS NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO**

**Autora:** Nadja Maria de Menezes Moraes

**Palavras-chave:** Criança. Ensino. Fonética.

**INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Autoras:** Michele Teixeira de Pontes; Cristiane Souza de Assis

**Palavras-chave:** Educação. Infância.

**O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR: ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO**

**Autores:** Niedja Ferreira dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/9785810437726445>); Veridiana Xavier Dantas (<http://lattes.cnpq.br/739875021970243>); Dário Vieira da Silva (<http://lattes.cnpq.br/6198842105715368>)

**Palavras-chave:** Ensino. Interdisciplinar. Pedagogia.

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE NO COLÉGIO DÍNAMO EM JUAZEIRO – BAHIA**

**Autores:** Solymeire Ribeiro de Oliveira Almeida; Faruk Maracajá Napy Charara (<http://lattes.cnpq.br/5847865805074353>)

**Palavras-chave:** Bilíngue. Ensino.

**O ARTIGO DE OPINIÃO NA EJA: DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA**

**Autores:** Danielle Ribeiro Soares; Tânia Maria Augusto Pereira

**Palavras-chave:** EJA. Desenvolvimento. Capacidades.

**A SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA NO CONTEXTO ITABAIANENSE**

**Autor:** Flaviano Batista Ferreira (<http://lattes.cnpq.br/1224610360882205>)

**Palavras-chave:** Sociologia. Ensino. Educação do campo.

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA SUBJACENTES A UM MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL**

**Autoras:** Lorilei de Moraes Gugelmim (<http://lattes.cnpq.br/0947105783015011>); Cíntia Soares Cocco (<http://lattes.cnpq.br/4954503126278594>)

**Palavras-chave:** Linguagem. Ensino. Língua Portuguesa.

**A MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR: TRABALHANDO JACKSON DO PANDEIRO DE FORMA INTERDISCIPLINAR**

**Autoras:** Juliana Soares Vanderley; Charlene de Lima Alexandre da Silva

(<http://lattes.cnpq.br/0374939052019796>); Rosilene Felix Mamedes  
Palavras-chave: Música. Escola. Interdisciplinaridade.

**O CONSTITUÍDO/CONSTITUINTE DOS FENÔMENOS RELIGIOSOS: PRÁTICAS INTEGRATIVAS E O PROCESSO EDUCATIVO**

Autora: Regina Celi Delfino da Silva (<http://lattes.cnpq.br/3415696720582781>)  
Palavras-chave: Práticas Integrativas. Ensino. Educação.