

DA TEORIA À PRÁTICA: DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ORGANIZADORES:
ROSILENE FELIX MAMEDES
HERMANO RODRIGUES DE FRANÇA



Da teoria à prática: Desenvolvendo habilidades de
leitura e escrita no Ensino Fundamental

VOL 8

ORGANIZAÇÃO:

ROSILENE FELIX MAMEDES

HERMANO RODRIGUES DE FRANÇA

Publicação:



ISBN: 978-65-5886-060-0



978-65-5886-060-0

Capa e Projeto Gráfico: SAL DA TERRA

Direitos reservados à

Sal da Terra e a Contatos Empreendimentos

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: Editora Sal da Terra, João Pessoa, junho de 2021.

MAMEDES et al. Da teoria à prática: Da teoria à prática: Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Editora Sal da Terra. Vol.8. 2021.

PREFÁCIO

A coleção da teoria à prática é resultado das vivências do Grupo de Estudo Rosilene Felix Mamedes, que atua há dez anos, com docentes, especialmente, da rede pública de ensino. Ao longo dessa trajetória o grupo vem produzindo conteúdo acadêmico em eventos científicos. Nesse sentido, dando continuidade ao frutífero trabalho do grupo, nasce a coleção “Da teoria à Prática” que tem como principal objetivo unir a teoria, de uma forma mais simples às práticas pedagógicas de atividades voltadas para discentes que estão em contexto de aprendizagem. Entendemos que a partir de 2017 com a nova BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC, faz-se necessário que tanto os profissionais que estão à frente da missão de ensinar, bem como os pais/ responsáveis pelos discentes precisam de um olhar mais cuidadoso para os fins da aprendizagem significativa a partir de práticas pedagógicas orientadas e, sobretudo, direcionadas para que estes possam desenvolver as habilidades e competências dos discentes a partir de um dado objetivo. É nesse sentido, que a coleção “Da teoria à Prática” chega em 2021, com atividades programadas, esquemas didáticos e orientações de propostas desenhadas para que tanto o docente, como os pais ou responsável, ou até mesmo o discente possa desenvolver suas habilidades e competências, já que a atividade será toda norteada e guiada pelo fio condutor do princípio do ensino-aprendizagem.

Para isso, essa coleção será dividida em séries, com volumes bem definidos por tema. A primeira série será organizada em 04 (quatro volumes) que seguirão as temáticas: **Vol1: Da teoria à prática: construindo sentidos a partir de práticas de letramentos orais e escritos-** Este volume trará a teoria a partir da BNCC (2017), sendo guiada pela base teórica do Letramento e dos gêneros textuais para aluno em contexto de aprendizagem. Além disso, contemplará três seções: Letramento oral, letramento escrito e Letramento inclusão; **Vol2: Da teoria à prática- jogos e TIC'S em contextos de práticas de aprendizagem-** Este volume será destinado a desenvolver práticas de atividades pedagógicas com jogos e a partir das novas tecnologias educacionais, com uso de ferramentas educacionais que podem auxiliar no ensino-aprendizagem dos discentes. Este volume contemplará a educação a partir de propostas para os níveis fundamentais, com atividades de alfabetização, língua portuguesa, matemática e inclusão; **Vol3: Da teoria à prática: estratégias didáticas para o ensino de Língua portuguesa/Libras para surdos e ouvintes-** Para este volume será explorado propostas pedagógicas para alunos surdos e ouvintes, a partir de atividades inclusivas que sejam resguardadas nos documentos oficiais para o ensino da Libras como L2.

Por fim, o **Vol4: categorias freirianas tecendo sentidos na EJA** em comemoração ao ano de Freire, o pai da EJA, trazemos o debate e vivências a partir de propostas pedagógicas e relatos de experiências de profissionais que trabalham com essa modalidade e ensino e vêm desenvolvendo projetos e atividades exitosas.

Os volumes **5- Da teoria à prática: jogos e TIC'S em contextos de práticas significativas de aprendizagem; 6 Da teoria à prática: Construindo sentidos a partir de práticas de letramento orais e escritos– construindo sentidos a partir de práticas de letramento oral e escrito** e o **7 Da teoria à prática: Educação, saúde e movimento-** foram destinados a temas voltados para a prática significativa de aprendizagem.

Já os volumes **8 Da teoria à prática: Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental** e **9 Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação**, desenvolvidos em 2021 deram continuidade a proposta de aliar a teoria à prática tendo como norte os temas leitura, avaliação e currículo.

Assim, convidamos a todos a passearem pela nossa coleção: Da teoria à prática e desfrutar de atividades realizadas por docentes que estão imersos no contexto de ensino-aprendizagem.

Tenham uma boa leitura e uma excelente prática pedagógica auxiliada pela mediação e a interação proposta pela obra.

Rosilene Felix Mamedes

Mestra em Linguística- PROLING-UFPB

Doutoranda em Letras- PPGL-UFPB

Diretora acadêmica da Contatos Empreendimentos Educacionais

04-06-2021

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Rosilene Felix Mamedes

Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos

Esp. Nadja Maria de Menezes Moraes

Esp. Adilma Gomes da Silva Machado

COMISSÃO TÉCNICA

Kelly Dias Moura

Michele Teixeira de Pontes

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA CONSTRUÇÃO DOCENTE	10
Crislani Lima de Amorim; Adriana Weiga de Souza Queiroz; Paulo Henrique Lima Barroso; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
O ENSINO DAS CONJUNÇÕES NOS CONTOS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE SOBRE O VIÉS INTERACIONISTA SÓCIO DISCURSIVO.....	20
Paulo Henrique Lima Barroso; Adriana Fátima de Brito; Crislani Lima de Amorim; Nadja Maria de Menezes Moraes; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O VIÉS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE DOCENTE	25
Paulo Henrique Lima Barroso; Henrique Miguel De Lima Silva	
LEITURA E ESCRITA ENQUANTO ATIVIDADES DE INTERAÇÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ROTEIRO DE DISCUSSÃO	42
Kylven Costa Guedes; Karol Costa Guedes; Karen Guedes Oliveira; Tulio Augusto Andrade Oliveira	
O USO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO ALIADAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	60
Jacenilda Medeiros Nascimento Freire; Niédja Ferreira dos Santos	
CONQUISTAS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE DUAS ESTRADAS-PB	69
Veridiana Xavier Dantas; Gleydson Luiz Alves da Silva	
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA: UMA REVISÃO LITERÁRIA .	87
Adriana Weiga de Souza Queiroz; Crislani Lima de Amorim; Paulo Henrique Lima Barroso; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
AS PALAVRAS EXTRAÍDAS DE TEXTOS DOS ALUNOS: MARCAS DA LINGUAGEM MATERNA E O DOMÍNIO DOS PADRÕES DA LINGUAGEM ESCRITA	105

Adilma Gomes da Silva Machado; Vânia da Silva Araújo; Josiane Barbosa Pereira; Adriana Weiga de Souza Queiroz; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: UMA VISÃO BREVE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE REPENSAR A PRÁTICA.....	111
Adriana Fátima de Brito; Josiane Barbosa Pereira; Paulo Henrique Lima Barroso; Greiciane Pereira Mendonça Frazão; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO	120
Josiane Barbosa Pereira; Adriana Fátima de Brito; Petrucia Kelly Oliveira Sousa; Greiciane Pereira Mendonça Frazão; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS TURMAS DA EJA	131
Petrucia Kelly Oliveira Sousa; Josiane Barbosa Pereira; Adilma Gomes da Silva Machado; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
ATIVIDADES DE LEITURA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA PARA TURMAS MULTISSERIADAS	145
Vânia da Silva Araújo; Adilma Gomes da Silva Machado; Nadja Maria de Menezes Moraes; Rosilene Felix Mamedes	
A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESCRITIVA.....	152
Kylven Costa Guedes; Karol Costa Guedes; Karen Guedes Oliveira; Tulio Augusto Andrade Oliveira	
O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO UM RECURSO PARA DESENVOLVER AS DIFERENTES LINGUAGENS E PROMOVER A INCLUSÃO	164
Nadja Maria de Menezes Moraes; Paulo Henrique de Lima Barroso; Adriana Fátima de Brito; Crislani Lima de Amorim; Rosilene Félix Mamedes	
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	173
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Fernanda Paulino da Lima Barbosa; Anunciada Maria Vieira Ferreira; Ana Lúcia Santos Fernandes; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
ENSINO-APRENDIZAGEM: LEITURA E INTERAÇÃO	183

Anunciada Maria Vieira Ferreira; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Fernanda Paulino da Lima Barbosa; Ana Lúcia Santos Fernandes; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DA ESCOLA MUNICIPAL ENSINO FUNDAMENTAL CARLOS NEVES DA FRANCA	190
Fernanda Paulino de Lima Barbosa; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Ana Carine da Costa Gonçalves; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): PRÁTICAS EDUCATIVAS E A AUTOAVALIAÇÃO	203
Alina Oliveira de Alencar; Marinalva de Sousa; Lucilene Maria da Conceição Santos; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PRESENTE NA PÁGINA DO INSTAGRAM – SURICATE SEBOSO.....	216
Marinalva de Sousa; Lucilene Maria da Conceição Santos; Alina de Oliveira Alencar; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
UMA ANÁLISE DA VARIANTE “VAI TIVER” ATRAVÉS DO GÊNERO CONTO.....	229
Marinalva de Sousa; Lucilene Maria da Conceição Santos; Aldenice Auxiliadora de Oliveira; Lisandra da Silva Lima; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS	248
Lucilene Maria da Conceição Santos; Marinalva de Sousa; Aldenice Auxiliadora de Oliveira; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
POEMAS INDÍGENAS EM SALA DE AULA	255
Lucilene Maria da Conceição Santos; Marinalva de Sousa; Alina de Oliveira Alencar; Dra. Rosilene Felix Mamedes	
O ENSINO REMOTO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ESCRITA NO PERÍODO PÂNDEMICO	264
Lisandra da Silva Lima; Janaína Freitas de Medeiros; Lucilene Maria da Conceição Santos; Janaína Pereira da Cunha; Dra. Rosilene Felix Mamedes	

LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO TRABALHO
DOCENTE NOS 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL273

Aldenice Auxiliadora de Oliveira; Lucilene Maria da Conceição Santos; Marinalva de Sousa;
Christianne Nogueira Donato Formiga; Dra. Rosilene Felix Mamedes

AS RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E INTELIGÊNCIA 301

Janaína Pereira da Cunha; Lisandra da Silva Lima; Dra. Rosilene Felix Mamedes

HABILIDADES LEITORAS: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVER A
PROFICIÊNCIA LEITORA DE UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
.....311

Mária de Fátima Ferreira Bandeira; Christianne Nogueira Donato Formiga; Laudiana
Andriola de Aquino

O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ÊNFASE NOS
RECURSOS LINGUÍSTICOS TEXTUAIS 321

Laudiana Andriola de Aquino; Mária de Fátima Ferreira Bandeira; Rosilene Felix Mamedes

A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ESTÍMULO FAMILIAR AO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO 336

Sheylene Tathiana Lages Silva; Joeliton Francisco Sousa de Paulo; Rysellé Marcelino Lins;
Jean Brito

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA CONSTRUÇÃO DOCENTE

Crislani Lima de Amorim¹
Adriana Weiga de Souza Queiroz
Paulo Henrique Lima Barroso
Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

A partir das vivências no estágio supervisionado os futuros profissionais são convidados a repensarem a relação entre os conhecimentos da teoria e sua aplicação na prática. Com a formação do professor na educação básica, não seria diferente, a dialética de ir à escola campo e depois retornar à universidade, colabora com o debate e a produção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva não há um único caminho quando se trata de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor será um eterno aprendiz na compreensão das práticas desse ofício.

Vivemos na sociedade da globalização, as mudanças chegam muito rapidamente ao nosso cotidiano, são muitos os desafios e exigências ao trabalho docente, por isso acreditamos que o estágio supervisionado é uma importante etapa na formação do professor e influência na aquisição de saberes para uma educação crítica e reflexiva. Como nos lembra Tardif (2002):

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (...) os quais brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2002, p.36).

Durante o período do estágio o professor poderá reunir continuamente um vasto repertório de saberes próprio ao ensino, saberes estes que trarão subsídios para uma compreensão de educação, a qual possibilita formar crianças e jovens para aprender a aprender em diversas situações. Os professores devem utilizar-se desses saberes e ministrar aulas em ciências naturais, voltadas para a superação das dificuldades dos alunos com esta disciplina, ao enxergá-los em suas diferenças e singularidades, em uma perspectiva de acolhimento, igualdade

¹ E-mail: crislanilima@hotmail.com

de oportunidades, prática do respeito como um fator primordial na superação da exclusão escolar.

Embora desenvolvidos com muitas limitações o ensino de ciências na atualidade carece ser uma das prioridades nas escolas, principalmente se elas desejam investir na formação de sujeitos mais conscientes e críticos com as questões a sua volta. O papel do ensino de ciências deixou de ser voltado para a instrução de cientistas e hoje é essencial na efetivação de tarefas do cotidiano como ler um jornal, assistir os noticiários da TV ou entender das problemáticas ambientais (BIZZO, 2009).

Pensar a formação dos educadores neste contexto é essencial para sua carreira docente, pois ao se deparar com a realidade da sala de aula será necessário adotar práticas para além da simples transmissão de conhecimento. Preparando-se para a diversidade de metodologias e recursos adotados, conteúdos curriculares ministrados, como também as discrepâncias do processo ensino e aprendizagem, nesse sentido congregamos com o pensamento de Freire (2002, p.23): “quem forma se forma e reformar ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Descrever a importância do estágio supervisionado para a prática docente do licenciado em Ciências Naturais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar as etapas do estágio supervisionado no curso de Ciências Naturais modalidade à distância.

Arelar a teoria à prática no desenvolvimento do estágio do curso de Ciências Naturais modalidade EAD.

Descrever a experiência vivenciada no lócus de pesquisa (escola -campo do estágio)

3 ESTÁGIOS DE PARTICIPAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A TEORIA E PRÁTICA

Os licenciados em ciências naturais devem entender que o espaço de ensino é repleto de intencionalidades, de valores e contradições. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua produção. Ao entrar em sala de aula deve-se propiciar ao aluno um envolvimento no processo ensino –aprendizagem, para que ele se reconheça e desempenhe o papel de protagonista. Como nos lembra Gadotti (2008, p.55):

O novo profissional da educação precisa perguntar-se por que aprender, para quê, contra quê, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre a realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada. Muitas vezes não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos não veem sentido no que estão aprendendo, numa época de incertezas, de perplexidade, de transição, esses profissionais deve construir sentido com esses alunos. O processo ensino –aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos, para que seja um processo verdadeiramente educativo.

O estágio na vida do futuro professor propicia uma vivência da realidade onde exercerá sua função docente, nesse contato o estagiário torna-se uma importante via de comunicação entre a escola e a instituição de ensino superior, colaborando com aulas na superação de problemas e desafios enfrentados em sua atividade de estagiário (KRASILCHIL, 2008).

Nos estágios de observação a estagiária foi acolhida pela equipe gestora da escola, também o professor regente. Sabe-se que em alguns casos o professor regente sente-se ameaçado com a presença do estagiário, porém é preciso superar esse paradigma percebendo que o trabalho em equipe a troca de experiências são atitudes positivas a formação docente.

Nesta perspectiva os professores regentes precisam cooperar através de seus conhecimentos por meio de uma relação de respeito, com as dificuldades enfrentadas pelo estagiário no contato inicial com a sala de aula. O estagiário é um importante pesquisador da realidade, através de suas vivências na escola campo podemos aproximar a universidade das escolas, construindo uma parceria de sucesso e superação entre teoria e prática.

As aulas ministradas neste estudo, aconteceram na Escola Municipal Joaquim Braz Pereira, no turno da tarde com as séries de 6º ano (D) e (E), sobre o trabalho com o conteúdo “A água e a nossa saúde” foi desenvolvido nas duas turmas a pedido do professor regente.

A primeira aula ocorreu na sala do 6º ano (E) trabalhou-se chamando a atenção dos alunos para a falta de água potável no planeta e as mortes de seres humanos ocasionados pelas doenças transmitidas por este recurso. Na medida em que se apresentou o conteúdo, explorou-se um cartaz com várias fotografias relacionado às doenças vinculadas pela água com o objetivo de levar o alunado ao reconhecimento destas doenças em seu cotidiano.

Em seguida houve uma discussão sobre os cuidados que devemos adotar com a higiene pessoal e a água e que utilizamos constantemente, buscando interagir com os alunos também realizou-se uma leitura compartilhada de texto do próprio livro didático. Porém foi necessário a estagiária interromper um pouco o desenvolvimento da aula para um momento de conversa com os alunos, mostrando a importância da temática chamando-os a interagirem com o conteúdo. Por fim encerrou-se a primeira aula através da leitura e explicação de um texto informativo, sobre a utilização da água por mosquitos causadores de doenças, explorando com maior ênfase a dengue, pois faz parte da realidade dos alunos. Desta forma ocorreu a avaliação do tema, por meio da observação e participação dos alunos e questionamentos orais desenvolvidos durante a aula.

A experiência com a segunda aula ministrada no 6º ano (D), possibilitou a estagiária um conflito de expectativa e interações. Logo no início da aula houve a participação dos alunos com o tema, eles não apontaram resistência em se envolver com o desenvolvimento da atividade. Desta forma apresentou-se um cartaz com várias figuras e informações sobre as doenças vinculadas com a água, houve alguns questionamentos sobre a forma de tratamento deste recurso no cotidiano dos adolescentes, explorando ao máximo a percepção visual deste recurso.

Em seguida a estagiária desenvolveu com os educandos uma leitura compartilhada do texto presente no livro didático, porém alguns alunos não disponibilizavam deste material em sala, assim formaram duplas e partilharam o livro com outros colegas, observando as figuras e convidando os estudantes a relacionarem as atitudes de prevenção de doenças transmitidas pela água com sua vivência. Por fim explorou-se um texto impresso para os alunos contendo informações sobre o uso da água por mosquitos focalizando a questão da dengue e a importância da prevenção desta doença, servindo como avaliação da aula, uma vez que os alunos poderão elaborar um resumo a partir dos conhecimentos adquiridos com este estudo.

O estágio nessa etapa foi concluído com êxito, a estagiária percebeu que os estudantes estavam cada vez mais motivados com o excelente trabalho da aula ministrada. Uma vez que o objetivo da aula era colaborar significativamente com a aprendizagem dos alunos.

As vivências adquiridas nas escolas campo permitiu uma compreensão que o ato de ensinar exprime afetividade, as aulas são momentos de legítima interação humana, seja com os alunos, com professores e outros profissionais que desenvolvem seu trabalho na instituição. Houve vários momentos do estágio que os alunos recebiam as aulas com alegria e entusiasmo

e algumas vezes calorosos abraços de gratidão pelas atividades desenvolvidas. Como nos lembra Gadotti para ensinar são necessárias principalmente duas coisas:

Gostar de aprender, ter prazer em ensinar, como um jardineiro que cuida com emoção do seu jardim, de sua roça; Amar o aprendente (criança, adolescente, adulto, idoso). Só aprendemos quando aquilo que aprendemos é significativo para nós e nos envolvemos profundamente no que aprendemos. O que aprendemos deve fazer parte do nosso projeto de vida. É preciso gostar de ser professor (auto-estima) para ensinar (Gadotti, 2008, p.57).

4 PLANEJAMENTO DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE TRABALHO NAS TURMAS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nos registros das vivências nas escolas campo identificou-se que o ensino é uma atividade que precisa de organização e planejamento, evitando a improvisação no trabalho docente, e cabe ao professor provocar uma mediação entre discente, conhecimento e realidade. Por isso durante o período de estágio há uma preocupação com a estruturação das aulas e o melhor método para envolver os alunos na construção de sua aprendizagem. Veiga (2006) enfatiza que:

Um planejamento dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola de modo geral. Nesse sentido, o planejamento adequado bem como o seu resultado – um bom plano de ensino – traduzir-se-ão pela ação pedagógica direcionada, a fim de integrarem-se dialeticamente ao concreto do educando, buscando transforma-lo (Veiga, 2006, p.57).

Durante o Estágio Supervisionado III planejou-se aulas para a turma da 8ª série da Eja (Educação de Jovens e Adultos), com enfoque em Física e em Química, com ênfase em experimentos que possibilitaram aos alunos um maior contato com a teoria e a prática.

A aula ministrada na instituição ocorreu na turma da 8ª série- Eja no dia 02/06 foi um momento muito marcante no início do estágio, pois era a primeira turma onde a estagiária teria um contato mais efetivo com os alunos e a responsabilidade de desenvolver adequadamente o conteúdo proposto pelo professor regente.

Na sala os alunos começaram a investigar o papel da estagiária, neste momento observa-se a importância da atuação da educadora regente, que se preocupou em esclarecer detalhadamente a rotina naquele dia para os educandos, permitindo que houvesse maior entrosamento entre a turma e a estagiária. Na medida em que a aula estava fluindo, os alunos foram levados a observarem e realizarem vários experimentos com a lei do atrito.

Enfatizou-se com o conteúdo leis da dinâmica levando como pré-requisitos os estudos realizados no 8º ano referentes a disciplina de ciências naturais, bem como conhecimentos a respeito da cinemática como um campo da física que se preocupa com os estudos do movimento. O tema foi desenvolvido por meio de experimentos em sala contando com a participação e interação dos alunos por meio de aulas expositiva e explicativa, resolução de exercícios orais, observação de experimentos que envolvem as leis da dinâmica.

No segundo encontro com a turma da 8ª série no dia 03/06 trabalhou-se com o conteúdo fenômenos físicos e químicos. A turma é composta por muitos alunos em sua maioria com diferenças elevadas de idade, mas isso não se tornou um empecilho para realização do estágio. Ao entrar na sala houve um momento de entrosamento com os estudantes, depois teve início uma aula expositiva dialogada sobre o tema, buscando o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre a importância da Química e Física, desta forma os estudantes participaram ativamente das perguntas realizadas pela estagiária.

A estagiária apresentou que se o fenômeno não modifica a composição da matéria, dizemos que ocorre um fenômeno físico. Também ocorreu experimentos com fenômenos químicos mostrando que o comprimido efervescente, em contato com água, produz uma reação química que libera gás carbônico (as bolhas que vemos subir). Parte do gás carbônico liberado fica ao restante do comprimido que ainda não reagiu e não se dissolveu.

O estágio encerrou-se com os estudantes cada vez mais motivados, esta aula teve um excelente resultado para aprendizagem enquanto estudante da graduação em ciências naturais. O prazer do trabalho concluído com sucesso a partir do objetivo da aula em colaborar significativamente com a aprendizagem dos alunos.



Foto 1– Sala de aula com os alunos da 8ª série-Eja/ Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com Pimenta e Lima (2004) a função da teoria é proporcionar aos professores perspectivas para reflexão e compreensão aos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si mesmos como profissionais onde ocorre seu papel docente, para neles intervir, transformando-os. Assim é fundamental o constante exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Durante as fases do estágio supervisionado a estagiária preocupou-se com a qualidade do ensino em ciências naturais, procurando trabalhar nas aulas com vários recursos didáticos visando uma aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos da disciplina foram apresentados durante as aulas na escola campo, com referência em uma metodologia mais lúdica e participativa por parte dos estudantes e a estagiária, utilizando atividades de pesquisa, exploração de cartazes e figuras, debates, realização de experimentos entre outros. Para Souza (2007, p.113):

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino- aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor em suas aulas (...). O uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses.

Enquanto futuros professores devemos acreditar no potencial do aluno e na construção de seu conhecimento, criando situações que o levem a reflexão, produzindo novos saberes, mostrando que o conhecimento não é dado como algo pronto e acabado, uma vez que ele está em um processo de construção na interação com os indivíduos (BEKER, 1992).

Os recursos didáticos também tornam-se um forte aliado ao trabalho docente, é preciso que o professor esteja preparado, usando sua criatividade para explorar os recursos que estão ao seu alcance, com a intenção de aproveitar as vantagens que o mesmo pode proporcionar. Deste modo o estagiário em ciências naturais deve planejar com coerência as atividades ministradas, para que o uso dos recursos didáticos não seja apenas uma tarefa recreativa, mas que possibilitem aos discentes ativamente a assimilação dos conteúdos.

O trabalho com experimentos também enriquece as aulas de ciências naturais, por si mesmo o trabalho com experimentações é rico em informações científicas e permite ao aluno a investigação e transformações dos fenômenos. Desse modo o experimento colabora com aprendizagem significativa dos discentes e ajuda repensar ou confirmar suas hipóteses sobre os conteúdos ministrados.

Nos estágios destacou-se a realização de experimentos em aulas com o objetivo de promover a interação dos participantes e instigar a criticidade dos alunos. No início existiu algumas dificuldades na busca de metodologias que pudessem com poucos recursos colaborar com a concretização e sucesso dos experimentos, por fim o conteúdo deve ser ministrado a partir da realidade do aluno e das condições em sala de aula.



Foto 2 – Sala de aula com os alunos da 8ª série-eja realização de experimentos /Fonte: Arquivo pessoal

A coordenação dos experimentos enfatizando problemas e hipótese possibilita por um lado, ultrapassar a visão empirista que percebe o conhecimento originado excepcionalmente a partir da observação e, por outro lado, relacionar o conteúdo a ser aprendido com os conhecimentos prévios dos alunos. Entretanto, problemas dessa natureza geralmente não se enquadram bem em disciplinas específicas, exigindo uma abordagem interdisciplinar. Isto nos leva outras características das experimentações construtivistas que é o envolvimento de várias disciplinas ao mesmo tempo, sendo possível demonstrar para os alunos que todas elas estão interligadas (Moraes, 1998).

O momento do estágio supervisionado é repleto de expectativas e desafios ao então estudante da graduação, mas a formação docente precisa dessas experiências que aproximam o futuro profissional da sala de aula, dos alunos e escola/comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou descrever a importância do estágio supervisionado para a prática docente, buscando trazer discussões que contemplem a identificação das etapas do estágio no curso de Ciências Naturais modalidade à distância. A medida em que, descreve a experiência vivenciada no locus de pesquisa (escola -campo do estágio) em uma perspectiva de encontro entre teoria e prática.

Reconhece-se que os pontos apresentados nessa pesquisa tratam das dificuldades e superação do professor em sua formação docente. Os resultados demonstram que a acadêmica manteve uma boa relação interpessoal com os gestores das instituições, as aulas ministradas do 6º ano a 8ª série -Eja possibilitou um olhar sensível a esta modalidade de ensino, na diferença de idades, diversidade cultural e no direito de aprendizagem independentemente da idade.

A parceria com a professora regente, foi um importante apoio, desde as primeiras atividades da visita na escola a docente se mostrou muito acolhedora com a presença da estagiária, possibilitando ações exitosas no período de observação e desenvolvimento das aulas. O estágio supervisionado é uma oportunidade de aprendizado a partir da observação da postura de outros docentes, em turmas e faixas etárias diversas, de modo a auxiliar o docente em sua prática futura.

Assim é necessário que o trabalho desenvolvido tenha continuidade na escola campo, onde os jovens participem de uma metodologia de ensino que privilegie o aluno como foco de todo aprendizado, de forma ativa na construção do conhecimento. O estágio é o momento de contato com essa realidade, visando a formação de professores que tenham esse compromisso com a qualidade da educação básica.

Por fim o estágio deve ser encarado não só como um elemento de medo ou preocupação pelos acadêmicos. Mas deve ser primeiro um desafio à formação docente que trará experiência ao longo do caminho como educador, enquanto profissionais que lutam por uma sociedade que reconhece as diferenças sociais, culturais e afetivas, tem a igualdade e equidade como valores fundamentais na efetivação de direitos e construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

BECKER, F .0 **Que é construtivismo?**. Revista de Educação. AEC, v. 21, n. 83,p.7-15,1992. Disponível em:<<http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2006/vol7/no13-14/5.pdf>>. Acesso em:06-09-2016 .

BIZZO, Nelio. **Ciências; fácil ou difícil?** 1. Ed-São Paulo: Biruta, 2009.p.13-15,

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.p.22 e 23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários a prática docente.** São Paulo, 2002.

GADOTTI, Moacir.**Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008, p.55.

MORAIS, Marta Bouissou. **Ciências - ensinar e aprender.** Belo horizonte: Dimensões, 2009, p.9-56.

MORAES, R. **O significado da experimentação numa abordagem construtivista: O caso do ensino de ciências.** In: BORGES, R. M. R.; MORAES, R. (Org.) Educação em Ciências nas séries iniciais. Porto Alegre: Sagra Luzzato. 1998. p. 29-45.
www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/atividadespraticas.pdf. Acesso em : 05-10-2016

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. Perspectiva,** São Paulo, n.14, p.1-9, 2000.

KRASILCHILK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** São Paulo: EDUSP, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Andressa. **Aprendendo a ser Professora de Bebês.** In OSTETTO, Luciana (org), São Paulo: Papyrus, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional/Maurice Tardif.10.ed.-Petrópolis,** RJ:vozes,2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Ensino é uma atividade complexa e laboriosa. In; Lições de didática.** Campinas Papyrus, 2006.

O ENSINO DAS CONJUNÇÕES NOS CONTOS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE SOBRE O VIÉS INTERACIONISTA SÓCIO DISCURSIVO

Paulo Henrique Lima Barroso²
Adriana Fátima de Brito
Crislani Lima de Amorim
Nadja Maria de Menezes Morais
Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

O processo de práticas educativas vem sendo discutido de forma intensa pela academia sobre a direção do interacionismo sócio discursivo que trabalha um ensino da língua aplicado ao texto e à realidade social do aluno, porém observa-se que os professores continuam trabalhando a gramática sem a contextualização indicada pelos estudos linguísticos desenvolvidos em anos de pesquisa, conforme preceitos indicados por Antunes (2014) que indica o estudo da gramática normativa fazendo parte da interação verbal e não ser estudada de forma isolada como observa-se no contexto atual.

Em primeiro plano, o campo de análise, Escola Linduarte Noronha, servirá para elucidarmos se a realidade descrita no parágrafo acima converge com a Linguística aplicada ao Ensino. Por isso, existe a necessidade de estabelecer mais um processo analítico, a fim de refletir e propor uma sequência didática que visará direcionar o ensino da gramática normativa com foco nas conjunções e as contribuições semânticas na construção da leitura dos contos de Carlos Drummond de Andrade na obra “Contos Plausíveis”,

Para direcionar o plano de aula, será feita a leitura de teóricos tais como: Antunes, Bronckart, Schneuwly e Dolz que trabalham a expectativa da gramática contextualizada em gêneros orais e escritos, como também a organização e orientação para montagem de uma sequência didática.

Portanto, entender a gramática no texto para fins interpretativos é um ponto significativo para melhoraria das práticas educativas no corpo docente e quebrar com o paradigma escolar que o ensino da língua deve ser estabelecido pela demonstração das nomenclaturas e suas funcionalidades, sem nenhuma aplicabilidade à obra. Sendo assim, essa pesquisa será mais uma

² Graduado em Letras-Língua Portuguesa - UFPB

oportunidade de ensinar a gramática normativa associada ao texto, dissociando totalmente das vertentes tradicionais que são ensinadas nas salas de aula.

A gramática, tradicionalmente, é ministrada pelo professor, focando a nomenclatura sem relacionar com o texto. Diante do que foi supracitado, será que a realidade das escolas atende às expectativas da Linguística Aplicada ao Ensino?

Partindo do pressuposto acima, denota-se a importância de estabelecer um processo de observação dessas práticas tradicionais e oferecer uma sequência metodológica que contribua para as práticas do profissional em seu dia a dia que, por sua vez, beneficiará o sujeito social, o aluno. Assim, surge a preocupação com a aplicabilidade do estudo na comunidade escolar, pois, além de cooperar para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, possibilitará que o docente veja o ensino da gramática aliada ao texto, contribuindo para um ensino de leitura e de escrita para a vida social do aluno.

Trazendo como contribuição da pesquisa para área da Linguística Aplicada ao Ensino, pretende-se explorar um tema relevante, no tocante ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa nas salas de aula da Educação Básica, ou seja, no fim será proposto uma sequência didática que proporcionará benefícios para a comunidade acadêmica (pesquisadores, docentes e discentes) e a sociedade em geral (comunidade, cidades).

Assim, em razão desta contextualização, surge o interesse em pesquisar sobre o tema. Ademais, em meio à implementação do novo currículo da Educação Básica no Brasil, os pesquisadores, corroboram com este campo de estudo para se ter uma difusão de práticas pedagógicas que alinhem às mudanças doravante.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Estabelecer uma visão reflexiva com base no viés interacionista sócio discursivo sobre o ensino da gramática contextualizada com foco no texto literário.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Averiguar as práticas docentes da Escola Estadual Linduarte Noronha;
- Relacionar o aparato teórico da Linguística Aplicada ao Ensino com o campo empírico;
- Realizar uma sequência didática que norteará o professor as práticas educativas da Linguística Aplicada ao Ensino;

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

As práticas pedagógicas escolares em língua portuguesa nas instituições públicas necessitam serem ministradas sobre o viés sócio interacionista, pois, se for analisar as aulas no contexto atual, percebe-se que ainda continuam no aspecto tradicional que sempre norteou o ensino no país.

Diante dessa realidade, é sempre viável estabelecer sequências didáticas que orientem ao docente como desenvolver os conteúdos de língua portuguesa, para que eles possam dar um novo enfoque no ensino da língua e sair de uma realidade errônea de ensino da gramática que privilegia a nomenclatura gramatical, com frases soltas e sem uma explicação contextualizada. Então, ressalta-se, que ministrar uma aula está diretamente ligado ao texto e ao contexto. Por isso, é importante refletir o ensino da língua de forma contextualizada.

Perante o exposto, o estudo que será realizado é de natureza empírica, que terá como lócus de pesquisa a Escola Estadual Linduarte Noronha. Os tipos de pesquisa, por sua vez, caracterizam-se como exploratória e descritiva

De acordo com Vergara (1998), a pesquisa exploratória ocorre quando o tema estudado ainda é pouco abordado no campo de conhecimento e está interligado com a sondagem que pretenderá ser trabalhada. No decorrer da averiguação do nosso objeto de estudo, e em conjunto a este tipo de pesquisa, será utilizado a pesquisa descritiva que se ocupará em relatar as características gerais das práticas de ensino da língua portuguesa à luz da Linguística Aplicada.

Quanto à abordagem da pesquisa, é enquadrada em qualitativa e quantitativa. Estas abordagens são dedicadas a descrever as qualidades e apresentar as quantidades dos dados coletados para o alcance dos objetivos geral e específicos. Sendo assim, “A pesquisa quantitativa atua em níveis de realidade onde existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências a partir de grande quantidade de dados”. Martins e Ramos (2013, p. 10). Além disso, entende-se que a pesquisa qualitativa, de acordo com (MARTINS; RAMOS, 2013, p. 10), “busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado”.

Então, primeiramente, será proposta uma pesquisa quantitativa para investigar a posição dos professores no lócus da pesquisa sobre o processo de ensino do português sobre a ótica da gramática aplicada ao texto e contexto.

Após coleta de dados, analisar-se-á a pertinência da sequência didática na expectativa Schneuwly e Dolz (2004) que consiste na apresentação do projeto ao alunado com foco na

sistematização da estrutura do conto, ressaltando aspectos relevantes como linguagem literária e finalidade comunicativa do conto, depois aplicação da leitura dos contos de Carlos Drummond para que os alunos discutam as impressões iniciais da leitura. Em seguida, os discentes farão uma produção de texto que será corrigida por eles mesmos, para que possam perceber a importância do uso das conjunções na construção dos seus próprios textos, finalizando a sequência com uma produção final e exposição oral;

Além disso, para nortear o ensino das conjunções aplicadas ao texto, a discussão teórica será baseada no estudo de Antunes (2007, p.130):

A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas.

Diante do que foi exposto, será observado que esse estudo ajudará na construção da reflexão de uma sequência didática que atenda aos conceitos linguísticos que surgem para aproximar o ensino da língua da realidade social do aluno.

Por conseguinte, o projeto viabilizará uma prática docente que norteará um processo de ensino de conjunções ligado diretamente ao texto e o contexto literário, analisando aspectos intencionais que semeiam a interpretação feita pelo leitor.

Destarte, a meta desse estudo será designar mais uma vereda pedagógica para que o docente possa trabalhar seguindo a verdadeira concepção acerca dos conteúdos gramaticais associados ao texto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo metodológico desenvolvido estabeleceu as relações diretas do emprego das conjunções para a composição de sentido no texto. Tomando como exemplo o conto “A bailarina”, em sendo um texto curto, se fez necessário mostrar ao educando o papel das conjunções a fim de reportar a relevância de sentido construído pela aplicação coesiva desses elementos para demonstrar a intensa relação do narrador personagem com a pequena bailarina que gerou desejos e incertezas.

Como observa-se no trecho “Conheci o último bufarinheiro de verdade, e comprei dele um espelinho que tinha no lado oposto uma bailarina nua.” a conjunção “e” estabelece uma relação de adição e aproxima o narrador do contato íntimo com o objeto ora desejado. Percebe-se essa intensidade no período seguinte, quando o narrador, em seu êxtase do contato, profere

a expressão “Que mulher!”. Assim, o educando pode perceber que a conjunção prepara o leitor para entender essa relação íntima que se inicia na construção do fio narrativo.

O professor, como mediador da aula, irá construir com o educando as diferentes percepções de sentido que as conjunções podem reportar ao contexto, tracejando um molde diferenciado do ensino das conjunções na sala de aula.

De acordo com Antunes, a importância das conjunções na construção de sentidos do texto, reforça que “essa compreensão de que os conectores têm um valor semântico e de que funcionam como elementos de construção coesa e coerente nesse sentido é fundamental” (Antunes, 2014, p. 123)

Nessa ótica, percebe-se uma proposta de intervenção didática que quebra o paradigma do ensino das conjunções em frases isoladas sem considerar o texto e o contexto.

Assim, conforme o supracitado, os discentes podem apreender a análise linguística e a acepção literária de um texto a fim de compreender a intensidade da leitura de um texto, mesmo sendo conciso, mas com grande carga expressiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé, 1937-**Gramática Contextualizada - Limpando o Pó Das Ideias Simples** – Série/ Irandé Atunes- 1º, ed- São Paulo: Parábola Editorial, 2014

ANTUNES, Irandé, 1937- **Muito Além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**– Série/ Irandé Atunes-São Paulo: Parábola Editorial, 2007.(Estratégia de ensino; 5)

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/99.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

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

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa:** guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O VIÉS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE DOCENTE

Paulo Henrique Lima Barroso³
Henrique Miguel De Lima Silva⁴

1 INTRODUÇÃO

O trabalho visa elucidar o papel do professor de língua portuguesa no Ensino Médio mediante abordagens sociointeracionistas do ensino de língua. Para destacar este papel, deve-se observar a prática de ensino da língua portuguesa no Ensino Médio contemplando os pressupostos teóricos e analisar se estas práticas docentes se adequam aos princípios básicos do ensino de língua Portuguesa nos moldes dos PCNs, além de refletir sobre o papel do professor diante das adversidades que encontra para implementar a pedagogia técnico-científica vista no curso.

Ressalta-se que esses dois pontos elencados como celeuma, *revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas*, segundo Irandé (2003, p. 19)

Logo, o tradicionalismo não condiz com o modelo interacionista elencado pelos PCNs sobre a égide linguística. Diante desse fato, o presente artigo procurou refletir, justamente, as práticas sociointeracionista para o ensino da língua portuguesa, oferecendo uma análise sobre quais são os principais impedimentos dados ao professor para não pôr em prática os modelos vigentes nas leis, além de discorrer como ocorre a construção da identidade do docente em detrimento a todos estes aspectos ora relacionados.

³ Graduado em Letras-Língua Portuguesa - UFPB

⁴ Professor Orientador. Graduado em Letras Portugêses, Inglês e suas Literaturas pela UPE. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela FUNESO. Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo CINTEP. Mestre em Linguística pela UFPB. Doutorando em Linguística pela UFPB. Membro do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita - LAFE/UFPB. Membro do Projeto Variação Linguística na Paraíba - VALPB/UPB. Membro do Grupo de Estudos em Cognição e Ensino – COGENS/UFPB. Membro do Grupo de Estudos em Aspectos Psicológicos e Sociais da Aprendizagem – GPAPSA/UFPB.

O presente estudo pretende contribuir para que o professor da Educação Básica e possa refletir sobre as práticas educativas atuais e tentar modelar-se as novas práxis que apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Acentua-se, também, que a discussão em urgência é apenas uma reflexão em meio a várias já existentes, porém, esta irá mostrar que a grande problemática do ensino brasileiro está no sistema educacional como um todo, e as mudanças só poderão ocorrer pela motivação pessoal do principal agente modificador da nossa educação: o professor.

2 AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO OS PCNS

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram criados em 1996 para nortear o professor às novas práticas de ensino que deveriam ser seguidas nas salas de aula brasileiras. No caso do ensino de Língua Portuguesa, os PCNs (2000, p. 16) dizem que *A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.*

Logo, segundo os PCNs (2000), o uso da língua sobre a perspectiva social é a grande transformação que devemos inserir em nossa prática de ensino. Kleiman (2006, p.25). afirma que *nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades que realizamos muitas ações que nos interessam.* Portanto, refletir a língua na vida e na sociedade, para o ensino de língua portuguesa, servirá para que possamos nos preparar para práticas voltadas à contextualização social do discente enquanto usuário da língua.

Destaca-se, ainda, que o aspecto interdisciplinar adotado pelos PCNs é um avanço importante para a educação básica, pois se analisarmos uma questão de um livro didático de História, suponhamos que o aluno precisará do conhecimento da interpretação textual para que possa responder à pergunta da ficha exercícios do livro de história. Pela perspectiva do uso da língua, observa-se que as disciplinas se interligam.

Em razão disso, Marcushi (2000, p.66) defende que:

A construção de conhecimento envolve as múltiplas interações travadas pelos indivíduos na relação com o mundo, com o outro, em contexto sócio cultural específico, que é então traduzido nos conteúdos das artes, das ciências, da filosofia e das linguagens.

Sobre esta concepção, podemos notar que os PCNs trazem esse viés da interdisciplinaridade com relevância, pois precisamos preparar nossos alunos para viver em sociedade, contribuindo também para sua formação cidadã. Para isto, o alunado deverá ativar vários conhecimentos de ciências e Língua Portuguesa, apreendidos na escola e associá-los para enriquecer ainda mais o seu saber e aplicá-los no seu cotidiano.

A visão transdisciplinar defendida pelos PCNs, também reflete na organização curricular da escola que define a carga horária de Língua Portuguesa com base nos seus objetivos curriculares e no ensino interdisciplinar.

Ressaltamos então que a flexibilização do currículo também é disposto pelos PCNs reconhecendo o pressuposto de que a Língua Portuguesa, enquanto língua materna e oficial para a nação brasileira, está presente em todas as disciplinas da escola e em todas as atividades realizadas fora dela.

No entanto, a prática de ensino da Língua Portuguesa sobre o eixo interdisciplinar, não é visto nas escolas brasileiras. Observamos que o ensino é feito de maneira isolada, como por exemplo, nas próprias aulas de Língua Portuguesa, em que a matéria é dividida em três eixos: gramática, literatura e produção de texto, logo, em detrimento ao fato, questionamos: Se o professor tem uma formação que “abomina” este tipo de ensino, por que ainda o observamos em nossas salas?

Podemos perceber nos PNCs (2000, p.16) que o aprendizado da Língua Portuguesa nas escolas do Brasil é feito de maneira tradicionalista em que:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal: descrição e norma se confundem na análise da frase, essas deslocadas do uso, da função e do texto.

Mendonça e Bunzen (2006, p.21) enfatizam que “boa parte dos objetos de ensino é repetida, repisada, ao longo do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, criando a sensação de um ensino sem progressão, sem novas coisas a se aprender, sem a razão de ser, em suma.”. Percebemos então que a grande preocupação pode ser na formação de um aluno que seja: leitor, escritor, e tenha uma boa oralidade, premissa que pode ser explicitada pela escola.

Comtempla-se, conforme PCNs (2000, p.16), a formação do leitor sobre a perspectiva:

Do estudo literário, segue os mesmos caminhos. A história da literatura costuma a ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto

que lhe serve de exemplo. O conceito do texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.

Isto implica em dizer que o ensino da literatura também precisa de uma reflexão. O primeiro passo para discussão de ensino, conforme PCNs (2000 p.17) seria:

O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e de que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações.

Então, não podemos deixar de lado as dificuldades que os alunos do Ensino Médio trazem das séries finais, por isso a proposta de uma prática em que os professores reflitam sobre “o diagnóstico” proposto pelos PCNs como o princípio das ações.

Segundo os PCNs (2000) baseado na LDB (Lei de Diretrizes de Base) art. 26, a língua deve ser tratada como objeto de diálogo levando em consideração a premissa de que o aluno é falante nativo dela, tendo como consequência seu domínio. Devemos ressaltar ainda, o valor social da língua baseado na LDB, art 27, em que a língua é considerada uma ferramenta de uso para cidadania e trabalho.

Nesta perspectiva os PCNs (2000, p.17) defendem que:

Integrada a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias por sua natureza basicamente transdisciplinar de linguagem entre as linguagens que estrutura e é estruturada no social e que regula o pensamento para certo sentido, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a como linguagem, ação e interação, podemos atender a comunicabilidade esperada dos alunos.

Então, considerarmos o ponto mais importante para orientação das práticas de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio: o docente reconhecer a língua como produto de ação e interação, é um grande passo para uma aplicação bem-sucedida de ensino.

A língua é, por Marcushi (2006, p. 64), *entendida como atividade, o estudo da língua deve se ocupar prioritariamente da produção de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, tomando como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso.*

Portanto, a ação e interação é proposta pelos documentos oficiais de parametrização pela visão de ensino da Língua Portuguesa na linguagem em interação considerada linguagem verbal. Logo, percebemos uma adesão a um caráter interacionista sociodiscursivo da língua que é reforçado na seguinte parte dos PCNs (2000, p. 18):

O caráter sócio interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.

Os PCNs destacam pelo viés interacionista sociodirigido que o aluno deve ser considerado produtor de textos, observamos então, que neste momento os documentos oficiais buscam estimular não só a interação, mas também, a produção escrita. Os PCNs (2000), justificam este direcionamento dizendo que o texto é produto de uma interação entre locutor e interlocutor, ratificando ainda mais o ideal interacionista sócio-dirigido adotado para nossa língua.

No que concerne à produção escrita, Bunzém (2006, p. 149):

Defende que os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximem dos usos extraescolares com função específica e situada dentro de uma prática social escolar.

Portanto o que observamos é que tanto os PCNs como o autor da citação, caminham para formalizarem práticas docentes em que o professor se conscientize que o texto a ser escrito pelo aluno são aqueles estimulantes, que tenham alguma função social. Não só escrever por escrever ou escrever para escola e sim escrever para ser lido pela sociedade, método este que consideramos interessante, pois vejamos: a escrita deste trabalho está sendo para leitores críticos, assim temos um estímulo, se isso acontece, então, a produção fica mais interessante.

Vale salientar ainda, que este trabalho que estamos produzindo também tem uma função social e se aproxima do uso “extrauniversitário”, ou seja, irá contribuir para uma reflexão dos futuros professores que desejarem lê-lo para refletir sobre suas práticas e formação profissional.

Explicitamos esta seção para o leitor (professor), pois consideramos os Documentos oficiais como um marco inicial da transformação da educação básica brasileira. Visto isso, o professor não está só nesta transformação, não é um desenvolvimento vazio e sem embasamento, todos estamos sendo guiados por um norte. Tudo o que precisamos saber para moldar o nosso ensino está nos documentos oficiais e cabe a nossa motivação pessoal segui-lo ou não.

Mesmo perante as dificuldades encontradas para exercermos esta profissão, temos que buscar motivação para ajudar o aluno a ser um cidadão atuante em nossa sociedade, seria muito

mais que uma questão de motivação e sim uma questão de construção de uma identidade profissional acerca destes documentos, como veremos no decorrer do trabalho.

Em linhas gerais, a contribuição que os PCNs dão para às práticas docentes visam conscientizar o leitor (professor) que este ideal interacionista juntamente com a universalização do ensino vem a ser o principal ponto de partida para implementação do novo regimento educacional brasileiro.

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS PRÁTICAS DE ENSINO

Como temos discutido na seção anterior, conforme Mendonça (2006 p.11), os professores de Língua Portuguesa veem no ensino da gramática um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas, esta é a verdadeira realidade das aulas de Língua Portuguesa em nossas salas.

Observamos também que não só no ensino da gramática, mas no que se refere às aulas de leitura, a realidade é o professor fazer apenas uma leitura do texto com o discente, em seguida um resumo dos aspectos mais importantes da leitura e o expectador (aluno) responde aos exercícios do livro didático sem nenhuma possibilidade de ser ouvido pelo seu mestre a respeito da sua opinião sobre o tema tratado na leitura.

Já na literatura, a escola dá ao texto literário valores que em nada condizem com a verdadeira realidade ensino, que conforme Martins (2006) esta realidade mudaria se a escola ampliasse mais as atividades de leitura literária, projetando-a como atividade lúdica de construção reconstrução de sentidos. Entretanto, ainda na perspectiva de Martins (2006, p. 85) a literatura é um objeto de análises superficiais, na escola, o texto literário é tratado de modo isolado, como uma espécie de expressão artística que por si só já carrega significação própria e independe da atualização do aluno-leitor, logo, o grande questionamento que surge é o que fazer para mudar esta realidade? Segundo Martins (2006, p. 85) o professor deveria colaborar com os alunos, visando à construção/ reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas.

Percebemos então que, a partir do comentário acima, o ensino da Língua Portuguesa se adequa, a uma vertente interacionista sociodiscursivo, logo, nosso trabalho, neste capítulo, será analisar como as práticas docentes devem se comportar, mediante a esta vertente de ensino, mesmo perante a velhas dificuldades vivenciadas pelo professor para exercer seu trabalho, tais

como: as condições físicas das salas da escola, condições salariais, cargas horárias exorbitantes e exaustivas que pouco contribuem para o êxito do trabalho docente.

Por isso para nos reportarmos às práticas docentes voltadas para o sociointeracionismo discursivo, iremos destacar como cada pilar (leitura, gramática, produção textual e oralidade) de ensino da Língua Portuguesa deve ser ensinado na sala de aula sobre a perspectiva sociointeracionista.

A leitura deve ser interativa, motivada e crítica, sempre inserido o discente no meio social. Podemos dizer que a leitura juntamente com a escrita são as práticas docentes que precisam ser expostas em sala aula com a mesma importância que tem quando se ensina gramática.

No que concerne à leitura, podemos abarcar a leitura literária uma prática que aproxime aluno das premissas apontadas no parágrafo anterior, podemos observar, conforme Martins (2006, p.84), que é fundamental que a leitura literária seja abordada na escola, tendo em vista as contribuições da teoria da literatura, as quais certamente podem facilitar a interação do leitor com texto literário.

Já na gramática, que está nosso texto lido e escrito, daí a importância de não a separarmos do texto, pois como ela é que interpretamos o texto como um todo, com podemos facilitar a construção de sentido do texto. O que podemos refletir é, sobre as palavras e seus efeitos de sentido, logo, neste campo teremos que adotar para nossas práticas, segundo (Antunes 2003 p. 96), uma gramática que seja relevante- Para isso, deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua.

Em suma, a gramática deve ser contextualizada e o conhecimento da língua deve, conforme (Antunes 2003 p. 97), estar incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerente, relevantes e adequados socialmente. Nesta perspectiva, observamos que temos não mais um ensino de gramática e sim uma concepção de análise linguística que na visão Mendonça (2006, p. 205), surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

No campo da produção, as práticas devem ser voltadas, para que os alunos produzam textos que se sejam estimulantes para ele, nunca esquecendo que a análise linguística também pode influenciar na produção de um texto escrito formalmente e com o conhecimento de

articuladores gramaticais que determinem a coesão e a coerência gramatical, como já citamos anteriormente. Estes textos devem se aproximar, conforme Bunzem (2006), dos usos extraescolar, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar.

Outro campo importante que também podemos refletir para nossas práticas de ensino é a oralidade, base da formação de um discente crítico. Logo, Antunes (2003 p. 103) nos mostra que nossas práticas devem ser voltadas para que o aluno possa desenvolver:

Uma oralidade para facilitar o convívio social- Nesse sentido, vale a pena relembrar a função de certas expressões verbais que, num determinado contexto cultural, indicam atitudes ou posturas de polidez e de boa convivência (quando, naturalmente, isso for conveniente)

Este comentário nos leva a crer que nossas práticas devem ser voltadas para formação de um aluno que saiba conviver em sociedade, utilizando dos conhecimentos da Língua portuguesa para o uso oral e escrito em seu meio social.

Vale salientarmos que a presente reflexão serve para enfatizar que o viés interacionista é uma corrente educacional mais humanizada, além de mostrar que as práticas sobre o ideal interacionista tem um embasamento teórico endossado por muitos estudiosos acerca do assunto, haja vista isto, nós professores, não estamos desamparados no mundo educacional. No entanto, o que precisa ser feito é sermos além de educador, também pesquisadores para estarmos atualizados sobre o novo olhar da educação brasileira.

Em nossa próxima seção iremos discutir um pouco mais sobre a formação da identidade do professor de LP, para mostrar qual relação tem o questionamento feito no parágrafo anterior e a formação de sua identidade.

4 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LP

O que podemos notar nas salas de aula paraibanas são professores de LP aplicando aulas que ainda não se adequam às recomendações dos documentos oficiais. Em contraponto a esta realidade observamos também que estes professores foram formados para ministrarem aulas no modelo interacionista discursivo. Logo, qual seria o verdadeiro problema que estes professores têm, para não aplicarem nas salas de aula de ensino fundamental e médio, o que foi apreendido nas suas universidades?

Surdi da Luz (2009, p 222) discuti este nosso questionamento indicando uma série de estudos que viabilizam respondê-lo:

Afinal, como é possível a um professor, que não tem acesso em seu processo formativo a conteúdos que explicitem o modo enunciativo de funcionamento da linguagem, exercer uma prática que contemple esta concepção?

Percebemos então que o problema está, em primeiro momento, na formação inicial do professor, necessariamente nos cursos de licenciatura. Surdi da Luz(2009, apud oliveira, 2006 p. 222), verificou que:

A maioria das grades curriculares parte de uma concepção de língua como sistema estruturado; os conteúdos são dirigidos para estudos descritivos da língua padrão em seus níveis estruturais, aliados às concepções de gramática prescritiva e a uma visão normativa de língua. A autora reflete que a construção da identidade do professor se faz em muito condicionada pelo seu processo formativo. As grades curriculares analisadas não permitem que o aluno construa uma identidade capaz de fazer um ensino de língua a partir de uma concepção de linguagem como interação.

Percebemos, então, que os professores paraibanos podem estar “sofrendo” para se adequar às práticas dos manuscritos oficiais, em decorrência da dificuldade que seus cursos trazem de não formarem os mesmos para uma identidade profissional capaz de ensinar a língua como instrumento social.

Os professores de nossa análise são formados em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba, por isso a fim de comprovar o que foi dito há poucos instantes, fomos buscar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras e o que encontramos foi uma ementa de estágio supervisionado que viabiliza realmente as práticas sobre a perspectiva da linguagem com interação, porém a construção da identidade não é permitida, pois muitos alunos deste curso já começam a trabalhar como professores, sem antes mesmo estudarem nas disciplinas de estágios da UFPB, e quando começam a estudar pedem dispensa da disciplina embasado na seguinte resolução do PPP (2006, p.119):

O aluno que, no período do Estágio, estiver exercendo atividade profissional na área da docência em Educação Básica, poderá aproveitar a carga horária dessa atividade como estágio, até em 200 horas, conforme o artigo 9º da Resolução nº 04/04 do CONSEPE, e em observância às normas regulamentadas no Colegiado de Curso.

Então a pergunta que fica é a seguinte: Como estes alunos poderão formar uma identidade profissional voltada para as concepções da linguagem como interação, sem estarem cursando as disciplinas que viabilizariam estas práticas?

A questão de identidade do profissional no ensino de LP vai além da formação inicial, podemos nos remeter a questão de caráter estrutural, que em suma, está ligado aos salários baixos, salas superlotadas e até mesmo a políticas públicas adotadas para formação continuada deste profissional.

Observamos em nossa análise, o discurso de dois professores de ensino médio de uma escola estadual da Paraíba, a fim de comprovar que não só questões de formação inicial influenciam na construção da identidade dos profissionais analisados, mas também questões de cunho estrutural.

Podemos ressaltar que os professores de LP do nosso estado, estão intimamente ligados aos dois problemas citados aqui, tal como o de formação inicial e estrutural, como principal influente da construção de sua identidade. Implicando a dizer, conforme Witzel (2003, p.412), que o sujeito professor está:

Analisado em seu conjunto, no grupo de professores de língua portuguesa e, que convivem incertezas, frustrações, amparadas por uma certa dose de alienação e conformismo. Não raro reincide nas declarações desses professores a imagem idealizada do professor, sentindo-se um missionário que trabalha com dedicação e amor acreditando que sua missão é atuar (melhorar o mundo). Paralelamente emergem imagens de professores descontentes, desvalorizados. Quando falam sobre o ensino da língua, mostram-se desorientados e, não raro, frustrado.

Logo, sobre a perspectiva de um problema que não só está ligado a formação inicial, mas também aos descontentamentos do professor, chegamos a conclusão que este pensamento é muito mais complexo, e que a nossa análise abre espaço para outras pesquisas que se debrucem sobre essas duas problemáticas unidas e sendo fonte detentora da formação da identidade destes professores.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Pretendemos nesta análise, em primeiro plano, fazer uma reflexão sobre as práticas linguísticas do docente paraibano, em especial o de Joao Pessoa, de uma escola da rede estadual de ensino. Analisamos o aspecto estrutural da escola, no que concerne às condições dadas aos professores de LP para a prática do seu trabalho em detrimento das normas dos PCNs o qual é norteado pelo viés sociointeracionista, como já vimos anteriormente. Para isso, aplicamos um questionário com os professores da escola, os quais denominamos como Professor 1 e Professor

2 e observamos uma aula para identificarmos se realmente nossas hipóteses levantadas neste trabalho são confirmadas.

Sobre o aspecto estrutural podemos afirmar que a escola analisada está em desenvolvimento, em detrimento de uma implantação de sistema de ensino chamado PROEMI, que consiste em um estudo de tempo integral, com disciplinas complementares, sendo todas as matérias estudadas no período da manhã e da tarde.

Observamos que as salas de aulas não continham um número excessivo de alunos e no questionário aplicado com os professores, constatamos que esse número de alunos reduzido no que refere a implantação do PROEMI este ano, em relação ao ano passado, se deu justamente pela implantação do modelo de ensino. Então, percebemos uma média de 20 alunos por sala que poderia proporcionar uma boa prática de ensino de língua materna.

Em relação aos recursos que a escola disponibiliza para os professores, enxergamos um auditório com data-show, a disponibilidade de uma biblioteca para a prática de leitura, porém, no questionário aplicado, observamos que os professores de LP responderam de maneira negativa quando perguntados sobre os recursos da escola, conforme vimos na Professora 1 afirma que: “A situação não é das melhores, tampouco a pior. Posso dizer que, do ponto de vista estrutural, a escola em que trabalho está em desenvolvimento. Esse aspecto, contudo, dificulta a prática de ensino pela falta de material didático: textos(copiadora), data show, pela falta de uma biblioteca de qualidade, entre outras coisas”. Na visão do Professor 2: “a escola precisa passar por uma reforma e recebemos a notícia que o poder judiciário executou o estado da Paraíba para dar início a reforma.” Logo sobre este comentário leva-nos a refletir que os professores estão descontentes com a estrutura da escola, por isso encontramos aí o primeiro fator que desmotiva o professor para a prática do ensino da LP sobre os moldes sociointeracionista.

Já nas práticas docentes analisadas, observamos uma aula de língua portuguesa de ensino médio, especificamente, o primeiro ano. Esta série foi escolhida, pois consideramos pertinentes avaliar como os adolescentes oriundos das séries finais do ensino fundamental se portariam aos moldes do ensino médio. Vale ressaltar que os PCNs (2000 p. 17) já sinalizam em seus escritos uma dificuldade que o discente oriundo do ensino fundamental poderia enfrentar para adaptação do ensino médio, conforme observamos:

O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e de que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações.

No que refere às práticas docentes analisadas, antes de começarmos a expô-las, faremos uma alusão ao questionário aplicado com os professores de ensino de LP da escola, observando o porquê da escolha desta profissão, seus receios sobre a valorização atual desta profissão e como elas veem o ensino da LP para os alunos de ensino médio.

A justificativa para escolhermos começar daí nossa reflexão, implica em responder: até que ponto a construção da identidade dos entrevistados é influenciada pelos seus anseios profissionais?

E, para refletir esta questão, começamos a expor o discurso dado pelo Professor 1, dizendo o porquê da escolha de ser professor: “A escolha se deu por razões ideológicas. Sempre admirei o profissional da nossa área e, por coincidência, a pessoa que mais admiro no mundo é professora: minha mãe. Com o curso e a prática, descobri que nasci para o ensino e amo o que faço.”

Percebe-se nesta fala sua escolha profissional se dá pela admiração que ela tem pela sua mãe, profissional da área. Podemos perceber que sua formação profissional se deu pela continuidade da profissão influenciada pelos seus familiares.

Já a Professora 2 diz que: “A minha escolha como educadora foi motivada em função da minha vocação, sempre quis ser professora, muito embora as oportunidades também me proporcionaram exercer a advocacia.

Nessa perspectiva, Witzel (2003, p. 407), afirma que:

Observemos que há aí um elemento bastante significativo da constituição da identidade do docente. Ao dizer que escolheu a profissão porque se considera portador de um dom, de uma vocação para ensinar, o professor está revelando uma imagem idealizada da ação docente, aquela tradicional que concebe o ato de ensinar como algo missionário, vocacionado. Expliquemo-nos melhor: a palavra vocação vem do latim (*vocatione*) e pode significar o ato de chamar, chamamento, ou ainda, predestinação, tendência. Assim, percebe-se no discurso do professor efeitos de sentidos que apontam para a reprodução de uma ideologia que prevê para o trabalho docente um tipo de sacerdócio, doação.

Em detrimento ao comentário acima, percebemos que o professor analisa sua profissão desvalorizando seu trabalho, pois na visão do sacerdócio prever um professor que trabalhe por amor, sem preocupação na remuneração, vale salutar, também, que a imagem do professor pastor está marcada na sociedade a ferro e brasa e para que possamos sair deste paradoxo, precisamos nos valorizar mais quanto profissionais e cobrar da sociedade um justo valor por um trabalho tão árduo, afinal de contas o professor não só trabalha na escola, trabalha também em casa.

Se realmente fizermos, a consequência será então um grande uma remuneração melhor e uma diminuição da carga horária de trabalho nossa, sem contar que não mais precisaremos portar-nos de uma outra atividade como complemento de renda.

Comentando agora sobre os seus anseios, a Professora 1 relatou um descontentamento com “a remuneração e a constante desvalorização desta profissão”. Para Professora 2 é “o desinteresse e a falta de respeito”.

Na perspectiva de Witzel (2003, p. 410),

É evidente que as relações nas escolas mudaram, assim como é evidente que os professores não souberam encontrar novos modelos de convivência e de disciplina, o que explica esse sentimento nostálgico que os fazem lamentar a ausência do bom aluno de antigamente. A imagem de professor daí decorrente é a do professor-saudosista, deslocado perante uma escola em mudança vertiginosa, para a qual se exige, acima de tudo, professores capazes de resolver problemas novos.

Sobre o descontentamento salarial do Professor 1, Witzel (2003) o professor se coloca na posição de “pobre coitado”, que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada.

No que tange a sua visão sobre o ensino da língua, percebemos um discurso que se adequa com os documentos oficiais, vejamos:

Professor 1: “Leitura, escrita e gramática. Os três eixos da prática de ensino devem ser contemplados no ensino de LP, a partir dos gêneros textuais que fazem parte da prática social da língua”.

Esta visão da Professora 1 é adequada, visto isso, percebemos que a mesma concebe um sinal de mudança descrito pelos PCNs, levando a crer que realmente as práticas sociointeracionistas possam ser colocadas em foco.

Entretanto nas práticas da Professora 1, não foram condizentes com sua ideia de ensino da Língua Portuguesa, visto então uma distorção entre a realidade de sua fala e sua prática que conforme BRONCKART (2006, p. 227 apud Guimarães):

O trabalho representado, tal como parece nas entrevistas como os professores, é mais difícil de ser apreendido. De um lado, o que os professores expressam sobre seu trabalho parece depender mais da ideologia presente nos textos prescritivos do que de uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sua sala; é o que mostram suas declarações de adesão aos princípios, à metodologia e aos modelos de agir proposto pelo livro didático. Mas, de outro lado, esses mesmos professores regularmente assinalam a insuficiência e a inadequação de suas próprias capacidades e, sobretudo, visivelmente, resistem a fazer descrição do efetivamente ocorre na aula, sem dúvida(ou talvez) para mascarar a sua dificuldade real de pilotar suas aulas, ao

mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos.

Portanto, apoiando-se em Bronckart, ressaltamos que a visão de trabalho do Professor 1 não se adequa às suas práticas, pois, na aula observada, o professor utilizou-se da aula de cunho gramatical para fixar o conceito de adjetivo na memória do aluno, fugindo então do seu conceito de trabalho.

Todavia, o que convém analisarmos, é o porquê desta prática não está adequada ao viés interacionista. Por isso, percebemos no discurso do Professor 1 falando sobre sua formação continuada oferecida pelo estado, revelando que: “Não as considero muito relevantes, embora seja prematuro emitir opinião desta natureza, uma vez que faço parte do quadro há poucos meses. Contudo, participo de duas e questiono a qualidade das mesmas”.

Nota-se, então, certo descontentamento de Professoral em relação a formação continuada oferecida pelo órgão governamental. Este discurso serve para ratificar nossa hipótese de afirmar a falta de estrutura como influente na sua prática em sala de aula. Entretanto percebemos que o discurso de Professora 1 foi superficial sobre sua formação continuada, por isso, ressaltamos agora a Professora 2 do quadro efetivo daquela escola para confirmarmos nossa hipótese, revelando que “o estado oferece formação continuada, contudo acho que estas formações deveriam fomentar a prática educativa e não apenas as discussões teóricas”, logo percebemos um discurso semelhante destes dois profissionais de LP no que se refere ao formação continuada como estrutura preponderante para uma prática educativa sobre o viés sociointeracionista.

Vejamos agora a prática da Professora 1 da escola, para fazermos uma análise da aula observada e refletirmos como ela pode ser desenvolvida aos moldes dos PCNs. Logo, como já citado anteriormente, a aula analisada foi de cunho gramatical e baseou-se em uma dinâmica praticada pela professora. Em que os alunos fizeram um círculo com as cadeiras na sala. Em um primeiro momento, depois do círculo formado, a professora explicou que a brincadeira seria da seguinte forma: ela escreveria no papel o nome de algum aluno da sala e colocaria na cabeça de um dos participantes no círculo, logo depois o participante escolhido deveria adivinhar o nome desta pessoa partindo de palavras que indicassem qualidade em que os demais alunos do grupo iriam dizer para o participante até ele adivinhar quem era a pessoa.

Percebemos que esta aula segue uma vertente tradicionalista, meramente classificatória em que o aluno aprende à língua sem nenhum contexto social, que segundo Antunes (2003, página 32) esta realidade está inserida em:

Uma gramática voltada para nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos nomes das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não de regras de usos). Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de “reconhecer as unidades e de nomeá-las corretamente”.

Esta aula na concepção dos PCNs (2000) deveria se adequar ao contexto social dos alunos, por isso conforme Antunes (2003, p. 32), a professora poderia refletir suas práticas levando:

Em conta a função dos adjetivos não apenas para ‘dar qualidades aos nomes’, mas sobretudo para especificar ou restringir o alcance da referência feita pelas expressões nominais. Os adjetivos cumprem no texto essa função de delimitar a referência feita pelas expressões, de especificá-la, de situá-la, de enquadrá-la numa determinada perspectiva.

Percebemos, que a aula foi do agrado do alunado mesmo sendo feita de maneira tradicionalista, observamos também a tentativa da professora de sair do método: “conteúdo aplicado no quadro com conceitos”. A Professora 1 tentou trazer para sala de aula uma dinâmica que descontraísse os alunos e ensinasse o conteúdo gramatical, entretanto, não fugiu aos moldes tradicionalista, o que nos leva a crer que realmente o discurso da Professora 2, que nos remete a falta de práticas educativas nas formações continuadas do estado da Paraíba, seja um motivo para uma aula tradicionalista.

Vale ressaltar, também, que os professores desta escola têm consciência que as aulas de português rumam para uma nova vertente de ensino e tentam mesmo com recursos limitados se adequarem a este propósito.

Esta consciência adotada pelos professores da escola é vista em Antunes (2003, P 34) como “o começo da mudança, pois já concretiza a intenção dos professores de querer adotar uma atividade pedagógica realmente capaz de oferecer resultados mais positivos e gratificantes”.

Portanto, conforme observamos, existe uma discrepância entre as práticas de ensino atual da escola paraibana observada em relação às práticas de ensino adotadas pelos PCNs e consideradas ideais. Tudo isso, em detrimento das não condições de trabalho dadas ao professor, seja no salário e também na formação inicial, porém existe uma “luz no fim do túnel”, pois observamos que este professor tão questionado pelo seu trabalho, tem consciência que precisa mudar e está em busca deste acerto em suas práticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das práticas educacionais voltadas para o viés interacionista sociodiscursivo, tem sido o grande desafio dos PCNs e dos estudiosos a cerca deste tema.

O que podemos ressaltar é que a tentativa vem sendo feita com a implementação dos PCNs, com estudos e reflexões sobre o tema, com a tentativa da inserção das novas práticas feitas por nós que somos professores, porém, convém salientar, também, que este processo é lento, difícil, pois conforme vimos nesta reflexão, muitas são as dificuldades enfrentadas pela nossa classe e conviver com este processo de mudança em contraponto com a realidade dada para estas práticas não é nada fácil.

Observamos que o professor tem que ser um sujeito que deve estar preparado para desafios, pois nossa língua vive em constante transformação e as novas realidades desta língua e da sociedade que usa essa língua sempre irão existir, se renovar. Por isso a importância de estarmos sempre nos “reciclando”, de sermos sempre, conforme Antunes (2003) professor e pesquisador.

Nossos alunos carecem de mudanças e os documentos já sinalizam que é preciso fazer a mudança, cabe a nós que somos professores aceitá-las, abraçá-las e adquiri-las como identidade profissional.

Sabemos que as dificuldades são imensas, desde nossa formação inicial até as condições de trabalhos que são viabilizadas para nossas práticas, porém o que nos motiva a fazer esta reflexão é que a mudança pode existir a começar pela nossa motivação, nossa identidade. Portanto, o viés interacionista da língua está pronto para ser interpretado e praticado o que cabe é uma mudança de postura nossa.

REFERÊNCIAS

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

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua de portuguesa para o ensino médio. In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.p. 57- 82.

MENDONÇA, Marcia ; BUZEN, Clécio. Sobre o ensino da língua materna no ensino médio e formação de professores: introdução dialogada. In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São_Paulo: Parábola, 2006.p. 11-22.

BUZEN, Clécio. Da era da composição á era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio.In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São_Paulo: Parábola, 2006.p. 139- 161.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: Quais os desafios do professor? . In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São_Paulo: Parábola, 2006.p. 83-102.

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva; OTEIRO WESTPHALEN, Glauber. O fazer-se professor de língua portuguesa: constituição de identidades; **Educação Revista do Centro de Educação UFSM**, Vol. 34, Núm. 1, enero-abril, 2009 , p. 219-233.

WITZEL, Denise Gabriel. A auto- imagem do professor língua portuguesa. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR, 2003 (405-413).

ANTUNES, Irandé, 1937. **Aula de Português: encontro e interação**/Irandé Antunes,-São Paulo: Parábola Editorial.

LEITURA E ESCRITA ENQUANTO ATIVIDADES DE INTERAÇÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ROTEIRO DE DISCUSSÃO

Kylven Costa Guedes⁵
Karol Costa Guedes⁶
Karen Guedes Oliveira⁷
Tulio Augusto Andrade Oliveira⁸

RESUMO

As concepções sobre ensino de língua portuguesa e sobre leitura e escrita são noções teórico-pedagógicas que devem estar claramente articuladas e interiorizadas na prática pedagógica do docente, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra sempre com propósitos claros, tanto para o docente quanto para os estudantes. Para que seja possível, portanto, propor o desenvolvimento de aulas de português, para o ensino fundamental, a partir das atividades de leitura e escrita, objetiva-se, neste trabalho, revisar teoricamente noções sobre o ensino de língua portuguesa (por meio da leitura e da escrita), a partir de planejamento para o trabalho com gêneros textuais. Por meio de uma metodologia bibliográfica, exploratória, qualitativa e propositiva, esta pesquisa fundamenta-se em estudos sobre 1) ensino de língua portuguesa (BRASIL, 2000); 2) leitura e escrita (COSSON, 2009); e 3) planejamento e gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011; DOLZ; NIVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Consideram-se profícuas as reflexões sobre a relação teoria-prática para o ensino-aprendizagem por meio da leitura e escrita enquanto atividades que promovem interação em estudantes da etapa fundamental da educação básica que se constituem sujeitos responsáveis, responsivos e ativos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Leitura. Escrita. Gêneros Textuais. Planejamento.

INTRODUÇÃO

O trabalho com leitura e escrita no ensino de língua portuguesa promove, por uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, caminhos que configuram as atuações do indivíduo, que, a todo instante, encontra-se em comunicação com a sociedade. Diante dessa afirmação, o docente vê-se em um desafio constante, que é o de formar estudantes capazes de ler criticamente e, através dessa leitura e do contato com diversos gêneros textuais, comunicarem-se por meio, também, da atividade de escrita. Como fazer isso? A resposta a esse

⁵ Igreja Presbiteriana de Tambaú – kylven@gmail.com

⁶ Universidade Federal da Paraíba – karolcostaguedes@hotmail.com

⁷ Universidade Federal da Paraíba – karen_costaguedes@hotmail.com

⁸ Uniesp - E-mail: tulioaugusto@hotmail.com

questionamento será desenvolvida neste artigo, cujo objetivo é revisar teoricamente noções sobre o ensino de língua portuguesa (por meio da leitura e da escrita), a partir de planejamento para o trabalho com gêneros textuais, para que seja possível, portanto, propor o desenvolvimento de aulas de português, para o ensino fundamental, a partir das atividades de leitura e escrita.

Este trabalho é dividido em três tópicos: o primeiro tópico destina-se à discussão dos pressupostos teóricos sobre os quais foram subsidiados os estudos, com base em Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000); Cosson (2009); Bakhtin (2003); Dolz, Niverraz, Scheneuwly (2004), dentre outros. No segundo tópico, é proposto e analisado o desenvolvimento de aulas de português, para o ensino fundamental, a partir das atividades de leitura e escrita. Por fim, encontram-se as considerações finais, além das referências utilizadas ao final do trabalho.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SENTIDOS E FUNÇÕES

Partindo do pressuposto de que a língua “é produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística”, (BRASIL, 2000, p. 05), faz-se necessário fixarmos nossa atenção às razões de se ensinar língua portuguesa na escola, a fim de compreendermos os sentidos e funções advindos desse ensino, ao atentarmos, sobretudo, à presença subjetiva dos estudantes, que se constituem socialmente pelas necessidades multimodais de comunicação – dentre elas as atividades de leitura e escrita, instâncias comunicativas a partir das quais desenvolveremos nossa discussão em diálogo com a proposta de planejamento didático para o ensino fundamental.

Como documento passível de busca por conhecimentos didáticos, tem-se os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), cujo objetivo principal, como muitos equivocadamente pensam, não é normatizar o ensino, e sim indicar caminhos que o professor pode perpassar junto à formação dos aprendizes, apontando perspectivas práticas e produtivas de sentidos. No âmbito do ensino de língua portuguesa, os PCN mostram possibilidades de desenvolver o conhecimento e o reconhecimento de combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas

etc., padronizando-os de maneira funcional, partindo de níveis de conhecimento que o estudante já possui para chegar aos níveis que ele precisa dominar.

O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações. Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar (BRASIL, 2000, p. 17).

Nesse sentido, o trabalho com leitura e escrita no ensino de língua promove, por uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, caminhos que configuram as atuações do indivíduo, que a todo instante encontra-se em comunicação com a sociedade.

Como já se mostra perceptível pela presente discussão introduzida, não é possível falar sobre os sentidos do ensino de língua sem tratar das suas funções imanentes. O papel da disciplina de língua portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação e abordagens interdisciplinares.

Para tanto, como já acima mencionado, deve-se partir da atenção à presença ativa do estudante, que, imerso em sua realidade histórico-social, necessita ser visto como produtor de textos (ao compreendermos texto como toda e qualquer instância comunicativa de que o indivíduo se utiliza para existir em sociedade), visto que o texto “só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem” (BRASIL, 2000, p. 18).

Trocando em miúdos, o ensino de língua portuguesa, especificamente no ensino fundamental, deve visar à vida comunicativa do estudante (sujeito em formação social), cuja formação escolar se firme na interdisciplinaridade, ao passo que suas necessidades comunicativas sejam atendidas de modo teórico-prático, ou seja, partindo-se da teoria linguístico-textual para a prática de leitura e escrita em sala de aula, voltada para a funcionalidade social.

Diante dos sentidos e funções do ensino de língua portuguesa delineados até então, partiremos para o tópico seguinte, a fim de discutirmos acerca da leitura e produção textual, como atividades de interação responsáveis pela tessitura e materialização didática desse ensino.

1.2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: ATIVIDADES DE INTERAÇÃO

Pesquisas e discussões acerca da leitura como objeto de estudo mostram tamanha variedade de focos de análise, visto que, em se tratando de leitura, estudam-se textos e sujeitos, elementos marcadamente importantes na construção do sentido linguístico, que se apresentam de certo modo subjetivos, uma vez que estabelecem na sociedade uma atuação diretamente relacionada com a linguagem. Entretanto, não se pode deixar de mencionar as inquietações a respeito da problemática existente na escola com relação a atividades de leitura, cujo reflexo aponta diretamente às produções textuais vazias de sentido contetudístico pelos alunos.

Com o objetivo de desenvolver sugestões didáticas para a formação de leitores, documentos curriculares governamentais foram elaborados tendo em vista o apontamento feito para uma prática de leitura que pode ser trabalhada no ensino fundamental com a mediação do professor de língua portuguesa, a fim de responder às dificuldades responsáveis por grande parte da defasagem na formação escolar dos alunos. Trata-se da leitura autônoma, independente, da qual o aluno deve se apropriar, em um primeiro momento, visando ao gosto e à familiarização desse exercício de linguagem, inicialmente individual e solitário, para adentrar no contexto da leitura colaborativa e solidária, visto que, como aponta Cosson (2009), o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário, já que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo, em que o leitor agencia com os textos os sentidos do mundo.

A partir dessa leitura, a intervenção do professor, segundo os documentos parametrizadores, deve partir de estratégias de mediação que se adapte à formação de verdadeiros leitores, o que consistirá na leitura como uma atividade, também, programada. Ora, sem dúvida, deve-se ter planejado, pelo professor, todo o processo pelo qual ele e seus estudantes percorrerão, de modo que o professor, sabendo da responsabilidade que tem de motivar seu estudante à leitura, quebre os paradigmas da complexidade, e mergulhe, junto com o aprendiz, em uma leitura espontânea, mas esclarecida – uma leitura como sendo o objetivo principal do ensino, base para as próximas atividades, e, dentre elas, a escrita.

De modo análogo à atividade de leitura, que se fundamenta por uma perspectiva sócio-interacionista da linguagem, a escrita desenvolverá resultados paulatinos para a formação

escolar do estudante, uma vez que sua produção textual, imersa em uma diversidade infinita de gêneros, apoia-se e materializa-se pela necessidade do funcionamento da língua em quaisquer atividades culturais e sociais em que o sujeito se manifesta comunicativamente. A partir da compreensão da existência de textos materializados em gêneros, cabe desenvolvermos, portanto, reflexões pautadas no ensino de língua através do trabalho com gêneros textuais, dentro de uma perspectiva organizacional materializada em planejamento de sequências didáticas. É, então, sobre essa perspectiva organizacional em prol do ensino de língua através dos gêneros textuais que desenvolveremos nossa discussão no tópico seguinte: o ensino de língua, por uma perspectiva textual, planejado em sequências didáticas.

1.3 O ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS E A NECESSIDADE DE PLANEJAMENTO

O estudo dos gêneros textuais atribui, conforme Bakhtin (2003), significação imprescindível na contemporaneidade, a partir de perspectivas inovadoras e assinaladas pela existência das diversas necessidades comunicativas que a cada momento surge, em um contexto mais amplo, social e cultural para lidar com o objeto chamado linguagem.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Atualmente, o uso de gêneros textuais em sala de aula tem sido um recurso comum de inovação no ensino de língua portuguesa. É importante apresentar aos estudantes a variedade de gêneros textuais e orientá-los para a utilização e manejo com os gêneros emergentes, a fim de torná-los cidadãos ativos na sociedade, de modo que eles saibam não só o que dizer, mas sobre o que dizer, como e para quem dizer. É a partir dessa noção que o professor de língua deve desenvolver o ensino de expressão escrita vista como instrumento de ação e ferramenta de mediação construída socioideologicamente, visto que, como defende Cristovão e Nascimento (2011), o domínio dos gêneros pelos estudantes os tornam leitores e produtores textuais através da relação íntima que eles terão com os textos, compreendendo os elementos constitutivos dessa atividade de escrita. Elas afirmam, ainda:

É importante analisar as diferentes formas de ancoragem do texto que constituem tipos de discurso e de sequencialização, pois eles elucidam qual é a relação que se estabelece entre os parâmetros do contexto da atividade de linguagem e a situação de produção do discurso (implicação ou autonomia), além de elucidar qual é a relação entre o conteúdo global do texto e a situação material de produção (conjunção ou disjunção). Os textos selecionados e trabalhados são autênticos, pois estão em circulação na sociedade. (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 44).

Em conformidade com o que propõem as autoras acima, é necessário buscar meios de organização conjunta, progressiva e sistemática que visem ao ensino-aprendizagem de gêneros textuais no âmbito escolar. Atreladas a essa proposta, as sequências didáticas para o ensino de língua portuguesa, de fato, nos auxiliarão. A finalidade desse planejamento de aulas, como bem explicitam Dolz, Niverraz e Schneuwly (2004), é fazer com que o professor consiga desenvolver e organizar suas aulas de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que o estudante já possui para chegar aos níveis que ele precisa dominar.

Os autores explicam como se deve estruturar uma sequência didática, partindo-se de uma organização básica composta de quatro etapas: 1) apresentação da situação, em que é descrita detalhadamente a proposta de produção oral ou escrita que os estudantes deverão realizar, que corresponde ao gênero em desenvolvimento; 2) primeira produção, momento em que se permite circunscrever as capacidades de que os estudantes já dispõem, a fim de motivar a sequência e o estudante para o(s) melhor(es) caminho(s) que o aluno tem ainda a percorrer; 3) módulos, que são constituídos por várias atividades ou exercícios que proporcionam aos discentes instrumentos necessários para o domínio do conteúdo estudado; e 4) produção final, etapa em que o estudante pode por em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados, servindo, também, para uma avaliação que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Foi, portanto, a partir desses pressupostos teóricos que buscamos propor aulas trabalhando com leitura e interpretação de textos através de vários gêneros textuais, a partir de discussões a respeito das relações sociais, de modo que a cada aula sejam desenvolvidas discussões voltadas para a realidade social dos estudantes, para que, a partir de leituras críticas dos textos selecionados, o docente intervenha acerca do conteúdo textual, das características e funcionalidade social de cada gênero de texto trabalhado.

2 PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE AULAS DE PORTUGUÊS, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DAS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA

Inicialmente, é necessário que o docente decida qual o foco que será dado a um determinado conjunto de aulas. Sugere-se o trabalho com leitura e interpretação de textos que tratem sobre as relações interpessoais no âmbito de questões sociais vigentes, de modo que seja possível trabalhar com subtemas como intolerância social (preconceito, discriminação, bullying); relações virtuais (os avanços tecnológicos e as mudanças nas relações interpessoais – benefícios e perigos); dentre outros que abarcam a grande temática supracitada.

Considera-se que, a partir dessas discussões, seja mais leve o desenvolvimento de um trabalho com leituras críticas, dialogadas, voltadas para a funcionalidade de cada gênero textual utilizado.

Para colocar em prática as ideias que serão planejadas e executadas, é importante que o professor faça uma espécie de sondagem de conhecimento, preferências e noções dos estudantes, a fim de que a escolha dos materiais e da ênfase de ensino em determinadas competências, habilidades e objetos do conhecimento seja plenamente consciente para atender às necessidades dos estudantes.

Tendo em mente os pressupostos teóricos discutidos, refletidos e interiorizados sobre o ensino da língua portuguesa e o trabalho de leitura e escrita, além dos temas a serem trabalhados e o perfil estudantil das turmas, o docente já pode partir para uma outra etapa do planejamento: escolha dos gêneros a serem trabalhados e a metodologia de ensino que seria utilizada (o que, de fato, será feito e como isso se dará em detalhes).

É, então, chegada a hora da sequência didática, que contemple todos os encontros. Os gêneros que sugerimos são: charge, documentário, reportagem, crônica, curta-metragem e música. Esta sugestão justifica-se pela flexibilidade discursiva e ludicidade característica de tais gêneros, o que permite o trabalho com a funcionalidade social de cada gênero e seus elementos discursivos e estruturais.

Segue, abaixo, a proposta estruturada em **Sequência Didática e Roteiro de Discussão:**

CONTEÚDO: Leitura e interpretação de texto através de gêneros textuais.

OBJETIVOS:

Geral: Trabalhar com leitura e interpretação de textos através de vários gêneros textuais, a partir de discussões a respeito das relações sociais, em 17 encontros de 50 minutos.

Específicos:

- Apresentar diversos gêneros textuais;

- Incentivar a leitura crítica dos estudantes sobre temáticas de cunho social, que proporcione uma reflexão crítica sobre as relações interpessoais;
- Desenvolver com os estudantes a habilidade de leitura e interpretação dos textos estudados, a partir de exercícios escritos de interpretação textual;
- Ampliar o horizonte de expectativas dos estudantes através da criticidade nas leituras.

PLANO DE ATIVIDADES

Temática norteadora: Relações sociais e comportamento interpessoal

1º encontro (2 aulas)

Tema do dia: “O que eu entendo por relações interpessoais?”

- Aula de boas-vindas: apresentação pessoal; exposição dos objetivos dos encontros; realização de uma sondagem com os estudantes, partindo de uma conversa descontraída sobre suas preferências de leitura (livros, filmes, músicas) e o que eles entendem sobre gêneros textuais.
- Propor uma dinâmica de grupo através do jogo “equilibristas malucos” e desenvolver reflexões acerca do trabalho em equipe, da necessidade do próximo e, portanto, a importância da discussão sobre as relações interpessoais.
- Pedir para que os estudantes digam a primeira coisa que vem à mente quando falamos o termo “relações interpessoais” e escrever no quadro as palavras ditas pelos alunos.
- Assistir e discutir o vídeo “Convivência” (1).
- Em tal discussão, fazer uma relação entre: **a)** as ideias do vídeo; **b)** as ideias através das palavras escritas no quadro, sugeridas anteriormente pelos estudantes; **c)** as reflexões discutidas anteriormente acerca do trabalho em equipe, através da dinâmica realizada.

Link do vídeo “Convivência”:

<http://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo&feature=related>

2º encontro (2 aulas)

Tema do dia: “Uma boa habilidade de comunicação: eu preciso mesmo disso?”

- Retomar um pouco da discussão realizada na aula anterior sobre convivência, indagando aos estudantes o que eles consideram crucial na convivência, justificando tal escolha.
- Leitura e discussão de charges que abordam as falhas de comunicação no dia a dia do indivíduo (2), direcionar a discussão à necessidade da boa comunicação para um bom convívio social.
- Leitura e discussão do texto “Por que a comunicação é importante?”, do Portal Carreira & Sucesso (3). Em tal discussão, fazer relação entre: **a)** a opinião dos estudantes; **b)** as ideias interpretadas nas charges; **c)** as ideias propostas no texto.
- Exercício de fixação sobre a boa comunicação para uma boa convivência. (Utilização de lousa e pincel). (4)

3º encontro (2 aulas)

Tema do dia: A intolerância no convívio social.

- Documentário “Quando eu crescer”, de Emmanuel Dias e discussão (5). Em tal discussão, tratar sobre a intolerância social e suas consequências: trabalho infantil, convivência, *bullying*, discriminação, violência.
- Exercício de reflexão: apresentar à turma duas situações em que a intolerância social esteja em evidência, de modo que eles reflitam e respondam o que eles fariam em determinadas situações. A partir de suas respostas, discutir a temática citada acima e suas consequências. (6)

4º encontro (2 aulas)

Tema do dia: A intolerância no convívio social.

- Retomar a discussão realizada na aula anterior, dando continuidade ao tema da intolerância no convívio social.
- Exposição de um vídeo com uma reportagem do Fantástico sobre vítimas de *bullying*.
- Leitura da reportagem “Bullying: um crime nas escolas”, do G1 do Mato Grosso.
- Debate entre grupos: dividir a turma em grupos, distribuir uma pergunta para cada grupo, para que os grupos interajam entre si a respeito dos casos abordados, com a temática voltada para o *bullying* e suas consequências. O debate terá as seguintes regras: cada grupo terá 5 minutos para responder cada pergunta e 5 minutos para rebater a resposta do outro grupo. Ao final de todas as respostas, fazer uma mesma pergunta para os três grupos e eleger dois representantes

de cada grupo para responder à questão. Para concluir a dinâmica, fazer uma reflexão geral sobre o que os estudantes disseram em suas respostas (7).

- Por fim, discutir sobre os traumas recorrentes em vítimas de *bullying* e os agravantes futuros para a sociedade.

Link da reportagem do Fantástico: http://www.youtube.com/watch?v=TOuS-t_8khA

5º encontro (2 aulas)

Tema do dia: Relações interpessoais no espaço virtual

- Leitura da crônica “Relações virtuais”, de Martha Medeiros, e discussão sobre as diferenças entre a relação interpessoal dentro e fora do meio virtual (8).
- Trabalhar as características e funções do gênero crônica, apresentando sua importância e construindo de maneira dinâmica essas noções teóricas.
- Discutir sobre os perigos das relações virtuais e suas consequências, trazendo como exemplo casos de estudantes vítimas de crime virtual.
- Exercício de reflexão: apresentar duas situações para que os estudantes, de acordo com o que foi estudado e discutido sobre relações interpessoais no espaço virtual, apresentem uma solução positiva. A partir de suas respostas, discutir sobre os perigos das relações virtuais e suas consequências. (9)

6º encontro (2 aulas)

Tema do dia: Relações interpessoais no espaço virtual

- Retomar a discussão realizada na aula anterior, dando continuidade ao tema das relações interpessoais no espaço virtual.
- Exibição de charges, discussão sobre o comportamento pessoal x comportamento virtual (10), e apresentação do gênero, suas características e função social.
- Exercício de interpretação, a partir da leitura e discussão das charges. (Utilização de lousa e pincel) (11).
- Discussão a partir das respostas dos alunos.

7º encontro (2 aulas)

Tema do dia: Relação entre pais e filhos

- Exposição do vídeo “Respeito aos pais”, baseado em uma tirinha de Max Gehringer, e discussão (12).
- Exposição do curta-metragem “O nó do afeto”, de Carla Camurati (13).
- Música “Pais e filhos” de Renato Russo. Distribuir a letra da música e pedir para que os estudantes sublinhem os versos, cujas ideias apresentem relação direta com trechos do vídeo ou do curta-metragem.
- Direcionar uma discussão fazendo relações reflexivas entre o vídeo, o curta e a música apresentados, com o objetivo de ampliar a visão dos estudantes acerca da relação entre pais e filhos (14).

Link do vídeo “Respeito aos pais”:

<http://www.youtube.com/watch?v=8IridGTfTHY&feature=youtu.be>

Link do curta-metragem “O nó do afeto”:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=WT9xQ90bgXE#at=

40

8º encontro (2 aulas)

Tema do dia: Mandamentos para as boas relações.

- Retomar a discussão realizada nas aulas anteriores. (Utilização de algumas charges já abordadas anteriormente e do vídeo “Convivência”, abordado na primeira aula).
- Atividade dinâmica em grupo: “Os 10 (ou mais) mandamentos”. Dividir a sala em 3 grupos, e propor a escrita de ações diretas e objetivas para o bom relacionamento entre as pessoas. As ações (mandamentos) escritas deverão ter como fundamento as leituras e discussões realizadas durante as aulas anteriores. Para incentivar a turma, essa atividade ganhará forma de competição: estipular um certo tempo para a produção dos “10 (ou mais) mandamentos”. Esgotado o tempo, recolher os lápis e canetas, e conduzir a leitura pelos grupos, alternadamente, um mandamento para a turma. O grupo que permanecer por último (com mais mandamentos escritos), ganhará a competição. Levar as produções dos estudantes para casa, e trazer na próxima aula para que eles possam reescrever.

9º encontro (2 aulas)

Tema do dia: Mandamentos para as boas relações.

- Devolver as produções dos estudantes e discutir as principais dificuldades da escrita deles. Propor a reescrita.
- Confeção de cartazes: a reescrita dos estudantes será paralela à confecção de cartazes para exibição dos mandamentos no mural da escola. Levar os materiais e fazer essa confecção junto com eles.
- Apresentação oral: cada grupo lerá, para toda a turma, sua versão final dos mandamentos já no cartaz, a fim de possibilitar uma maior interação entre os grupos.

10º encontro (2 aulas)

Aula de despedida

- Discussão final sobre a temática geral: “E, **agora**, o que eu entendo por relações interpessoais?” (15).
- *Feedback* sobre o desenvolvimento dos encontros (do professor para os estudantes, dos estudantes para o professor).
- Vídeo motivacional: “História de Nick Vujicic”.

Link do vídeo “História de Nick Vujicic”: <http://www.youtube.com/watch?v=O-bPWz10khY>

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

(1) Vídeo “Convivência”.

De acordo com a história retratada no vídeo, em forma de animação, qual atitude vocês acham que foi prejudicial para o grupo? Teria sido diferente se cada um tivesse pensado no próximo para se acomodarem bem no mesmo local? Compare o vídeo com o nosso cotidiano: o que é preciso para se manter uma boa convivência? Por quê? Você tem uma boa convivência social? Quais são os benefícios de uma boa convivência?

(2) Charges sobre falhas de comunicação.

O que há em comum nessas três charges? A mensagem que a pessoa queria passar para o outro era entendida? Por que vocês acham que o outro não entendia o que a pessoa queria dizer? A culpa era de quem? Na opinião de vocês, é possível manter um bom relacionamento sem uma boa habilidade de diálogo, de comunicação? Por quê?

(3) Texto dissertativo “Por que a comunicação é importante?”.

Que ensinamentos o autor quis passar no texto “Por que a comunicação é importante?”? De acordo com o texto, o que acaba sendo mais importante em uma entrevista de emprego, o currículo ou uma boa habilidade de comunicação na hora da entrevista? Por quê? Quais os sintomas comuns para a maioria das pessoas na hora de falar em público? De acordo com o professor Reinaldo Passadori, o que fazer em relação a esses sintomas? É mais fácil falar bem e demonstrar domínio da língua para aquele que escreve bem ou para aquele que é negligente na escrita? Segundo a especialista Marisa De Mitri, o que acontece com pessoas que negligenciam o domínio do Português?

(4) Exercício de fixação sobre a boa comunicação para uma boa convivência. (Lousa e pincel).

Exercício escrito no quadro:

De acordo com as charges apresentadas, o texto lido e as discussões realizadas, responda (lembrando que justificar a resposta é o ponto principal na formulação das suas ideias):

- 1) Será que ter uma boa habilidade de comunicação é realmente importante para uma boa convivência no dia-a-dia, na escola e no trabalho? Por quê?
- 2) O que fazer para aprimorar a habilidade de comunicação? Apresente sugestões de acordo com seus conhecimentos e de acordo com o texto lido.

(5) Documentário “Quando eu crescer”.

Baseado no que vimos no documentário e no que discutimos em sala de aula, como podemos definir o preconceito exposto no filme? O que pode ser caracterizado como *bullying*? O que é *bullying*? Você já foi vítima de *bullying* ou de qualquer tipo de preconceito? Compartilhe conosco! Na sua opinião, atitudes violentas e discriminatórias são necessárias no convívio social? Você tem preconceito? Já praticou alguma vez o *bullying*? O que você pode fazer para mudar a realidade da intolerância social?

(6) Exercício de reflexão sobre intolerância social.

Situação 1: Suponha que sua mãe, depois de casada há 20 anos com seu pai, descobre que ele é gay e se divorcia. Na escola, todos ficam sabendo disso e começam a zombar de você, agredindo-o com xingamentos. Diante dessa situação desconfortável e complicada, o que você faria? Como reagiria a esse tipo de *bullying*?

Situação 2: Suponha que você acaba de descobrir que aquela menina chata e insuportável da escola sofreu uma queda muito forte e precisará usar, pelo resto da vida, uma aparelhagem como colete de coluna e um enorme aparelho nos dentes, o famoso “freio de burro”. Muitos colegas zombam da menina e a fofoca rola solta pela escola. Diante dessa situação, o que você faria?

(7) Debate sobre Bullying.

Questões

- Mediante o que foi exposto na reportagem do fantástico e na reportagem do G1, respondam: O que pode ser considerado *bullying*?
- Por quais razões vocês acham que atitudes violentas e desrespeitosas estão, atualmente, no auge das relações sociais?
- Vocês já presenciaram alguma atitude de *bullying* na escola ou fora dela? Relatem-nos e digam se, na opinião de vocês, preconceito gera *bullying*.
- Pergunta para todos os grupos: Para vocês, o que torna uma pessoa praticante do *bullying*? O que podemos fazer para mudar esta realidade?

(8) Crônica “Relações Virtuais”.

De acordo com a autora, o espaço virtual possui algumas deficiências quando se trata de sentimentos, pois para ela é quase impossível transmitir sentimentalismo via e-mail. Pensando nisso, compartilhe: O que pode ser considerado relação virtual? Você já viveu uma relação virtual? Conte-nos! Qual é o seu posicionamento a este tipo de relação, aprova ou desaprova? Por quê? Quais são os males que podem ser causados por esse tipo de relação? Para você, as relações virtuais podem ser consideradas verdadeiras? Quais são os limites entre realidade do convívio social e realidade do convívio virtual? Existe diferença entre elas? Conte-nos!

(9) Exercício de reflexão sobre o perigo das relações virtuais.

Situação 1: Suponha que um empresário adicione você no facebook e lhe proponha uma entrevista de emprego para ser recepcionista de sua empresa “Pequenos aprendizes, grandes negócios”. Ele afirma que se trata de uma empresa administrativa, em que os jovens podem desenvolver seu currículo em várias áreas “administrativa, financeira, etc”. O empresário justifica sua escolha ao dizer que sua aparência visual é ótima para o cargo iniciante de

recepcionista. Ele marca o dia, o horário e o local da entrevista e deixa em suas mãos a escolha por essa oportunidade de emprego. O que você faria?

Situação 2: Suponha que um(a) menino(a) muito lindo(a) adicione você no facebook e puxe assunto no *chat* de bate-papo. Vocês começam a se conhecer, ambos falam sobre suas respectivas famílias, o que mais gostam de fazer, onde estudam... O papo é muito bacana! A cada dia que vocês conversam, você fica impressionado(a) de quão gentil e atenciosa é a pessoa. Depois de algumas semanas, você pensa “Isso só pode ser o destino”. A pessoa te convida para sair, marca o dia, o local e o horário para se encontrarem e deixa em suas mãos a escolha por essa oportunidade de conhecer pessoalmente aquele(a) que talvez seja a sua cara-metade, afinal de contas, vocês se deram muito bem! O que você faria?

(10) Charges sobre comportamento pessoal x comportamento virtual.

O que há em comum nessas seis charges? As pessoas parecem ter se aproximado mais por conta dos novos adventos tecnológicos? Por quê? Vocês acham que o comportamento virtual é um espelho do comportamento pessoal e vice-versa? Por quê?

(11) Exercício de interpretação. (Lousa e pincel).

Exercício escrito no quadro:

De acordo com as charges apresentadas, as discussões realizadas acerca das relações virtuais, e as ideias desenvolvidas acerca do gênero textual “charge”, responda (lembrando que justificar a resposta é o ponto principal na formulação das suas ideias):

1) Qual a mensagem crítica que os autores dessas charges quiseram passar para os leitores? De que maneira essa mensagem pôde ser compreendida?

2) Por ser um gênero curto (muitas vezes apenas uma imagem e um pequeno texto escrito), a charge apresenta uma estrutura incompleta com ideias incompletas? Por quê?

(12) Vídeo “Respeito aos pais”.

Baseado no vídeo, qual é o papel dos pais na família? E qual o papel dos filhos? O que você considera importante na relação entre pais e filhos? Como tem sido a sua relação com os seus pais? Compartilhe!

(13) Curta-metragem “O nó do afeto”.

Na história retratada pelo vídeo, o pai e a filha apresentam uma relação de distância ou de proximidade? Como o pai lida com essa relação? Qual a reação da filha em relação às atitudes do pai? Enfim, por que vocês acham que o nome do vídeo é “O nó do afeto”? Esse “nó” representa o que?

(14) Relação discursiva: música “Pais e filhos”, vídeo “Respeito aos pais” e curta “O nó do afeto”.

De acordo com os dois vídeos apresentados e a discussão em torno da música de Renato Russo, qual a importância da família para a formação do indivíduo? Vocês acham que os problemas sociais têm alguma relação com a educação que se tem em casa? Como? Por quê?

(15) Discussão final: “E, agora, o que eu entendo por relações interpessoais?”.

De acordo com tudo o que foi discutido durante esse tempo em que estivemos aqui, o que vocês puderam compreender a respeito das relações interpessoais? O que isso significa?

O que é que tem a ver ter uma boa habilidade de comunicação com a convivência?

Vidas destruídas por conta do envolvimento com pessoas no mundo virtual e agressões advindas da prática do *bullying* estão, atualmente, no auge dos problemas sociais. O que a educação familiar tem a ver com esses problemas? Existe mudança possível para a sociedade? Como inverter esse quadro?

O docente pode enfrentar dificuldades diversas na execução das ideias planejadas, o que torna necessário atentar ao que Dolz, Niverraz e Schneuwly (2004) afirmam sobre o planejamento de aula em sequência didática – material passível de alterações no decorrer de sua execução. De fato, não se pode prender à sequência meticulosamente desenhada anterior à intervenção, uma vez que as alterações podem ser feitas e as ideias ajustadas à medida que ocorrem os encontros.

Como consequência das discussões, interações e atividades desenvolvidas nas aulas, é possível que o docente perceba os estudantes mais motivados às atividades de leitura e escrita, já que os temas, os textos e a condução das aulas certamente encontrarão espaço na formação de sentido pelos estudantes, posto que se trata de construções discursivas que fazem parte da vida social do indivíduo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões realizadas inicialmente em relação aos sentidos e funções do ensino de língua portuguesa na escola, além da noção esclarecida sobre o ensino de língua a partir de gêneros textuais, é possível um diálogo entre a teoria e a prática concernente a esse ensino, organizado e planejado em sequência didática.

Mediante as orientações de que se constituem os PCN (BRASIL, 2000), além das contribuições teóricas de Dolz, Niverraz e Schneuwly (2004) acerca do planejamento didático em sequência, a prática docente ilumina-se de sentido e propósito. O trabalho com a sequência didática, atrelado às noções teóricas outrora delineadas acerca da língua portuguesa e seu ensino, a fim de lidar com a leitura e escrita dos estudantes, permite entender que o planejamento não deve ser cumprido severamente, como se a sequência didática fosse um passo-a-passo estático, uma vez que é a partir do ritmo dos estudantes e do ritmo do professor, das necessidades do estudante, dentre outras questões, que o andamento das aulas vai sendo regido e o docente vai sendo guiado, o que se faz necessário, por diversas vezes, replanejar e reformular determinadas aulas e questões.

No que tange ao conteúdo, os estudantes podem demonstrar certo interesse pelas aulas, por conta da escolha dos temas discutidos e pela escolha dos gêneros trabalhados – consideravelmente presentes na realidade dos estudantes. Com isso, o professor deve enxergar-se como plenamente capaz de criar um espaço de ensino-aprendizagem prazeroso e atento às sutilezas da língua portuguesa, o que possibilita apreender a sensação gratificante de dever cumprido, não só pelo retorno do corpo discente, mas pelo retorno que se dá paulatinamente quando se tem como alvo o desenvolvimento educacional a longo prazo de cada indivíduo, processo que se constrói pouco a pouco, com muito trabalho, criatividade e dedicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** – linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSSON, R. Aula de literatura: o prazer sob controle? In: _____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In.: GAYDECZKA, Acir Mário Karwoski

Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

O USO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO ALIADAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Jacenilda Medeiros Nascimento Freire⁹
Niédja Ferreira dos Santos¹⁰

1 INTRODUÇÃO

Dentro do processo educativo, mas especificamente nas práticas pedagógicas, a leitura e a escrita são protagonistas no que tange aos objetivos de aprendizagem dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Portanto, verificamos muitas discussões acerca dos aspectos teóricos, das metodologias e estratégias para seu desenvolvimento, além disso, os docentes e profissionais da escola inseridos nesses processos precisam estar em constante reflexão sobre o fazer pedagógico tendo em vista que os resultados dessas práticas serão confrontados através de contínuas avaliações. Esse texto tem como objetivo apresentar uma sequência de atividades interdisciplinar que explora aspectos da leitura e da escrita proposta pela professora Jacenilda Medeiros Nascimento Freire, na sua turma de 2º ano da Escola Municipal Monteiro Lobato, João Pessoa e em seguida analisar se a sequência desenvolveu as habilidades que foram previamente planejadas para sua execução. Utilizaremos como fundamentação Zabala (1998), Carvalho e Mendonça (2006) a fim de relacionar os aspectos práticos com os conceitos de leitura, escrita e sequência didática apontada pelos autores.

2 LEITURA E ESCRITA: APONTANDO CONCEITOS

Levando em consideração que vivemos em uma sociedade letrada, a leitura e a escrita fazem parte da nossa rotina de forma consciente ou não e para crianças em idade escolar a aquisição dessas habilidades é o que vai gerir os fundamentos da prática pedagógica no cotidiano das turmas de alfabetização. O que é ler? Para Brandão e Micheletti (2002, p. 9):

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

⁹ jacenildamedeiros@hotmail.com

¹⁰ niedjafsantos@gmail.com

Tomando como base que as práticas educativas atuais se fundamentam a partir de um currículo mínimo proposto pela BNCC, faz-se necessário trazer o que o documento estabelece que deve ser apreendido no eixo Leitura:

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL,

Relacionada com a leitura, a escrita também é vista como uma aprendizagem fundamental para o desenvolvimento do ser humano, e segundo Carvalho e Mendonça, 2006, “A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas”. Além disso esse processo que envolve a aquisição da escrita depende da compreensão do princípio que as letras representam sons, ou seja, os grafemas representam fonemas, portanto:

A conquista desse conhecimento fundamental se realiza quando a criança começa a tentar ler e escrever relacionando cada “letra” a um “som”, cada “som” a uma “letra”, porque entendeu que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência entre “som” e “letra”. Isso significa que ela compreendeu a natureza alfabética do sistema de escrita. (CARVALHO E MENDONÇA, 2006).

Tanto o processo de leitura quanto a aquisição da escrita fazem parte do processo de alfabetização e letramento, que tem como objetivo a inserção do sujeito no mundo letrado a fim de que consiga se relacionar e desenvolver novas e diferentes aprendizagens que a escola, a cultura e a sociedade proporcionam.

3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTERDISCIPLINARES COMO ALIADAS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

A sequência apresentada foi desenvolvida em 2019 na Escola Municipal Monteiro Lobato, João Pessoa, turma do 2º ano, tarde, contendo 25 alunos, PB. A professora Jacenilda Freire adota em sua prática pedagógica essa estratégia a fim de trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos estabelecidos para sua turma a fim de que seus discentes desenvolvam as habilidades preteridas para o ano em que estão inseridos e que consolidem a aquisição da leitura e escrita. Para Zabala, (1998, p.18):

Se realizarmos uma análise dessas sequências buscando os elementos que as compõem, nos daremos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos.

Dentro desses aspectos a professora busca articular diferentes atividades de acordo com os objetivos previamente planejados a fim de desenvolver a aprendizagem de determinados conteúdos e avaliar progressivamente a cada bimestre e no final do ano se as habilidades foram consolidadas. A sequência apresentada retrata a descrição da rotina trabalhada durante todo o ano letivo e traz como objetivo geral: compreender e utilizar o SEA (Sistema de Escrita Alfabética) com reconhecimento e produção de gêneros textuais, levando-os a fazer seu uso social com autonomia identificando suas características estruturais, finalidades e suportes. A partir dos campos de Linguagem e Matemática os objetivos específicos foram: desenvolver a aquisição do SEA, a leitura com análise e produção textual; reconhecimento numérico, identificação do sistema de numeração decimal e uso das quatro operações além de fazer uso da ludicidade na apreensão de conhecimentos linguísticos e matemáticos.

A intenção inicial perpassa pelo desenvolvimento de estratégias, através de sequências didáticas interdisciplinares que partissem da exposição e reconhecimento de um determinado gênero textual, fazer o estudo acentuado dele e relacionar com práticas pedagógicas associadas à ludicidade que envolvesse leitura, análise de texto, escrita, interação com o uso dos princípios básicos da matemática e finalizando com a produção e reescrita do mesmo gênero. A finalidade também proposta é de que ao final do 2º ano a criança tivesse acesso ao maior número de gêneros textuais possíveis de acordo com a proposta da BNCC.

Para execução da sequência com os objetivos já expostos, foi escolhido um dia por semana com maior número de aulas extras¹¹, ficando os demais dias da semana para o

¹¹ Aulas extras: Disciplinas que são ministradas pelos professores com formação específica. Exemplo: Educação Física, Arte e Ensino Religioso.

cumprimento da carga horária e atividades curriculares de todas as disciplinas. Os 25 alunos encontravam-se nos seguintes níveis de aprendizagem: 15 alfabéticos, 04 silábico- alfabético, 02 silábicos qualitativos, 0 silábicos quantitativos e 04 pré-silábicos. Usamos esses níveis de acordo com os estudos evidenciados por Emília Ferreiro (1985) onde compreendemos que no **nível pré-silábico**, a criança tem a compreensão de que a escrita representa o que é falado. Geralmente suas reproduções são feitas através de rabiscos e desenhos, pois ainda não conseguem relacionar as letras. No **nível silábico**, a criança compreende que existe uma correspondência entre as letras e o que é falado, que existe um traço representando o que é dito, mesmo que não seja a escrita ortograficamente correta da Língua Portuguesa e para ela cada sílaba possui uma letra. No **nível silábico-alfabético**, a criança passa a perceber que as sílabas possuem mais de uma letra. Entretanto, para compreender os fonemas, é importante que a criança também pratique sílabas só com uma letra intercalada com sílabas maiores. Na última fase, o **nível alfabético**, a criança já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra e passa então a perceber o valor das letras e sílabas.

Dentre os desafios do desenvolvimento do ensino-aprendizagem percebemos que a turma apresenta heterogeneidade em relação aos níveis de desenvolvimento na leitura e na escrita e que para garantir o direito de aprendizagem de todos seria necessário adaptar algumas atividades e até mesmo conduzir metodologias diferenciadas para aproximar os níveis e que todos cheguem ao fim do 2º ano no nível alfabético.

Além das atividades e materiais desenvolvidos e planejados pela professora, a sequência contou com a inserção dos cadernos de atividades do programa Educar Pra Valer¹², tendo em vista a parceria da PMJP¹³ através da SEDEC¹⁴ com essa consultoria técnica. Mediante a inserção desse programa no município, as rotinas pedagógicas também deveriam considerar esse material como recurso didático na execução das atividades. Diante do exposto veremos a descrição da rotina das sequências, quais os passos utilizados pela professora e como as crianças se desenvolviam nesse processo.

A sequência sempre se inicia com a *acolhida*, segundo Silva e Goelzer, (2018) [...] “acolhida nos fez refletir sobre os conhecimentos prévios das crianças, ouvir suas suposições e

¹² O programa Educar Pra Valer é da Associação Bem comum, uma organização sem fins lucrativos que presta cooperação técnica aos municípios brasileiros com a finalidade de apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, tendo por base as evidências e resultados referenciados na experiência do município de Sobral e no Programa PAIC do estado do Ceará. <https://educarpravalor.caedufjf.net/avaliacao-educacional/educar-para-valer/>

¹³ Prefeitura Municipal de João Pessoa.

¹⁴ Secretaria de Educação e Cultura.

refletir acerca de cada fala e expressão”. O objetivo é recepcionar os educandos com ludicidade sem perder o foco das práticas pedagógicas. As vivências envolvem todos os níveis de escrita e leitura das crianças na tentativa de avançar cada um a seu tempo. Podemos citar algumas propostas realizadas uma delas, foi a ampliação da construção da ordem alfabética com letras ou nomes dos próprios alunos através da dinâmica de uma contação de história os alunos montavam a sequência do alfabeto e localizavam seu nome a partir da letra inicial. Em momentos posteriores, dando continuidade, os alunos adentraram na ordem alfabética com os seus nomes utilizando o termo desempate para identificar a posição daqueles que iniciavam com a mesma metra ou até o mesmo nome. Outra proposta realizada com o uso das adivinhas de palavras que estavam com as letras embaralhadas. Com a exposição das letras ajudava-se aos não leitores a identifica-las e com o esforço de montagem, o desenvolvimento da escrita e habilidade leitora. Percebemos também um senso de trabalho coletivo e ajuda ao colega que apresenta dificuldades de iniciativa das próprias crianças.

Logo em seguida vamos para a proposta do *Ler é legal* que tem o objetivo de desenvolver a escuta e a consolidação da habilidade leitora. A realização das atividades acontecia de modo coletivo ou individualizado onde a leitura exemplar do gênero era realizada primeiramente pelo professor e em seguida são realizadas novas oralizações do mesmo texto com outras dinâmicas, como por exemplo, a leitura antifônica, onde o professor realiza a leitura indicando o que lê e os educandos fazem a repetição; a leitura coletiva de textos, onde um aluno leitor guia os demais; a leitura individualizada e a leitura de revezamento onde um dar continuidade a leitura do outro. Com os textos ampliados e afixados na sala, ressaltando a forma estrutural de cada gênero, os alunos eram desafiados a localizar palavras conduzidas pelo professor e realizar a leitura. Mediante tais estratégias as crianças vão consolidando a fluência da leitura.

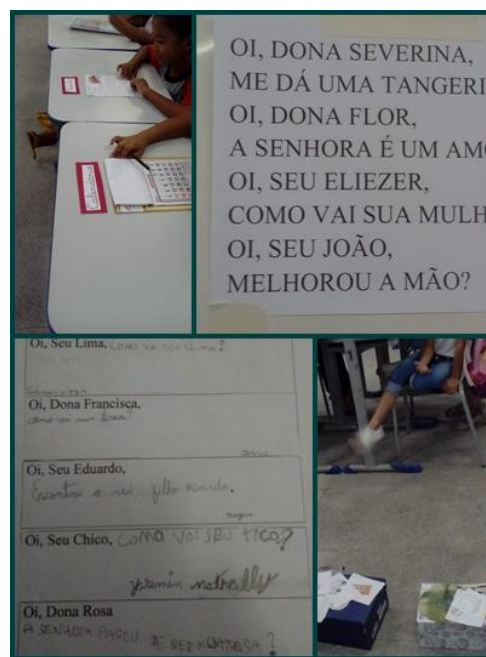
A sequência é conduzida para o momento, *Conversando com o texto* onde explora todas as informações contidas no texto, estabelecendo uma relação com os conhecimentos prévios de cada aluno, além de ampliar o vocabulário. A dinâmica envolvia as crianças em um jogo de perguntas e respostas orais, em seguida era realizada a escrita com auxílio, acompanhar as crianças que estavam no nível pré-silábico e silábico e acompanhar a consolidação com autonomia daqueles que já estavam no nível alfabético.

No momento *AB Conhecer* o objetivo é buscar consolidar o princípio alfabético. As atividades mais propostas foram: exposição de letras para o reconhecimento e formação de sílabas; apresentação de placas com sílabas para a montagem de novas palavras ou verbetes

direcionados, produção escrita com uso do alfabeto móvel, escrita de palavras com sílabas direcionadas (inicial, meio, final), identificação de sons semelhantes entre palavras apresentadas em fichas, etc. Nas ilustrações abaixo podemos perceber registros de alguns momentos dessa rotina onde a foto 1, apresenta a sequência com o gênero lista concretizado com produções a partir do estudo das histórias dos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo e conhecimento do seu autor. E a foto 2, mostra algumas das atividades atrativas enfocando todas as estratégias de aquisição do SEA, reconhecimento e produção do gênero.



1-Arquivo da professora

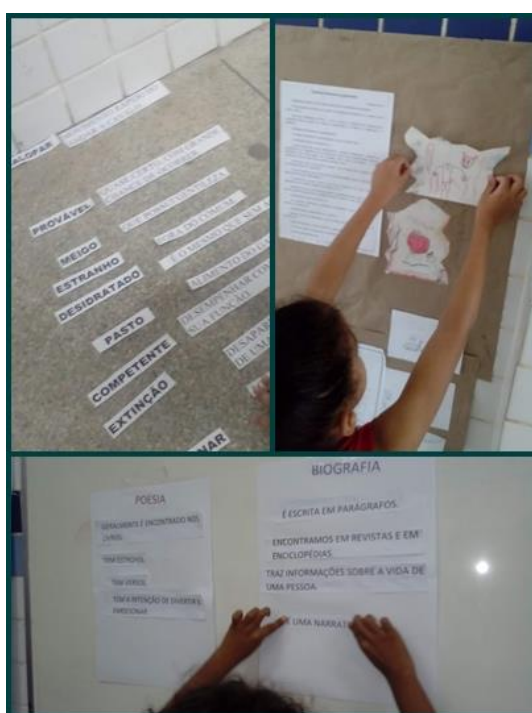


2- Arquivo da professora.

No *Vai e vem de palavras* as atividades eram direcionadas para as que estavam na apostila e além dela era realizada a associação de propostas mais lúdicas e interativas onde cada um, com suas concepções de escrita garantia sua participação de forma autônoma e prazerosa. Com os alunos alfabéticos e silábico-alfabéticos, apresentavam-se fichas de palavras ao grupo que usavam suas estratégias de leitura e seu conhecimento prévio para montar cada frase, com suporte de imagem ou não. Um dos critérios de início e término da frase era a indicação da letra maiúscula e o ponto. Já os alunos silábicos e pré-silábicos, precisavam do auxílio da professora, de fichas escritas em letras maiúsculas e suporte de imagem, na criação de estratégias para identificação de palavras a fim de formar a frase. No âmbito coletivo (toda a turma), a proposta

que mais contribuía na percepção da estrutura da sílaba e sua rede de relação entre palavras era o jogo de aumentar ou retirar palavras de uma frase já montada sem comprometer o sentido.

Em seguida temos o *Cada texto do seu jeito* onde os alunos realizavam a visualização e comparação das estruturas textuais de dois gêneros textuais diariamente estudados a fim de apreender sua estrutura, finalidade e suporte. O texto foco, por exemplo, a biografia, era explorado desde a sua estrutura, finalidade e suporte até a análise das informações, vocabulários e posteriormente confrontado com um outro gênero, como poema, apontando suas semelhanças e diferenças. A foto 3 irá ilustrar um desses momentos de reconhecimento de gêneros diferentes.



3- Arquivo da professora.

Em *Para gostar de escrever*, todas as propostas tinham como objetivo oportunizar às crianças atividades de escrita utilizando o pensamento infantil sem deixar de valorizar os critérios de estrutura do gênero, sua finalidade, destinatário e o suporte de circulação. As produções coletivas tendo o professor como escriba foi a proposta que mais contribuía para o desenvolvimento da escrita de textos, porém, as produções individualizadas eram passíveis de reescrita após novos estudos do gênero proposto, como convite, com auxílio do professor. Além das atividades propostas na apostila de atividades diárias, a produção escrita de vários gêneros textuais também foi desenvolvida em projetos e na rotina diária das mais diversas disciplinas.

A execução das sequências didáticas estava relacionada com o projeto *Sacola Literária*¹⁵ onde as crianças foram envolvidas juntamente com a família na leitura de livros literários. O projeto teve como foco estender o prazer de ler para além do âmbito escolar e este foi abraçado por todas as famílias onde cada uma contribuía a seu modo, participando e auxiliando no crescimento da fluência de leitura das crianças. Ao término foi possível apreciar o relato de que o hábito de ler no coletivo passou a fazer parte da rotina de algumas famílias.

Percebendo que mesmo com as sequências e atividades didáticas em sala de aula e com auxílio dos pais e responsáveis em casa, os alunos pré-silábicos e silábicos apresentavam dificuldades na aquisição do SEA. Com isso, foi desenvolvido pela professora, aulas extras ou reforço alguns minutos antes ou depois do horário de aula regular a fim de desenvolver atividades diferenciada que os ajudariam melhorar seu desenvolvimento na aprendizagem da leitura e da escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto faltando um mês para o encerramento do ano letivo foi possível apreciar os seguintes resultados na turma: 21 alfabéticos, 01 silábicos alfabéticos, 01 silábicos qualitativos, 00 silábicos quantitativos e 02 pré silábicos (alunos com laudos) em relação aos níveis de escrita. A realização de atividades diárias que exploravam a fluência na leitura foi uma prática que muito contribuiu para o sucesso da turma que finaliza o ano letivo com os seguintes resultados: 13 alunos como leitores fluentes, 8 leitores e 3 em processo de leitura autônoma e apenas 1 criança, (com laudo) como não leitor. Logo, pode-se afirmar que apesar de cada um evoluir a seu tempo e esforço, foi um trabalho considerado exitoso onde nenhum aluno permaneceu no mesmo nível de conhecimento inicial, onde houve de fato a ampliação na aquisição do SEA, a leitura com entendimento, o reconhecimento de um bom número de gêneros textuais e suas finalidades. No contexto de produção textual os referidos alunos obtiveram ascensão linguística redigindo textos com autonomia e coerência, precisando apenas consolidar o uso de pontuações, parágrafos e elementos garantem uma real estrutura de alguns gêneros como narrativos e informativos. Vale ressaltar que o planejamento didático elaborado a partir de uma sequência didática permite ao professor acompanhar na íntegra a evolução de cada criança tornando-a participativa em todo os momentos da rotina, sem exclusões, onde cada

¹⁵ Projeto executado durante o ano de 2019 na Escola Municipal Monteiro Lobato.

atividade proposta garante a inserção de cada um (a) com base no seu nível de conhecimento e capacidade leitora, garantindo assim, o avanço de todos (as).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura.** In: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (orgs.) **Práticas de leitura e escrita.** Brasília : Ministério da Educação, 2006.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

SILVA, Ana Carla Bayer; GOELZER, Juliana. **A importância da acolhida às crianças na escola educação infantil:** experiências vividas na UEIIA. Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais. UFSM, 2018. Disponível em:
<http://coral.ufsm.br/compartilhandosaberes/wp-content/uploads/2018/06/Ana-Carla-Bayer-da-Silva-A-importancia-da-acolhida-as-criancas-na-escola-educacao-infantil.pdf>. Acesso: 09/06/2021.

ZABALA, Antoni. A prática educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em:
<https://staticssubmarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/279548.pdf>

CONQUISTAS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE DUAS ESTRADAS-PB

Veridiana Xavier Dantas¹⁶
Gleydson Luiz Alves da Silva¹⁷

RESUMO

O artigo aqui proposto tem por objetivo apresentar um relato de experiência docente sobre a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE para alunos com deficiência, no município de Duas Estradas na Paraíba/PB. Buscando permear a teoria e a prática com base nos percursos normativos das políticas públicas de inclusão por meio das diretrizes, resoluções, leis, decretos e princípios que direcionam a atuação do poder público. As políticas públicas no cenário socioeducacional são aquelas que implantadas desde a idealização, operacionalização e manutenção dos serviços, programas, projetos e benefícios que são de inteira responsabilidade do Estado. A metodologia adotada deu-se a partir de estudos dos autores que deram subsídio para a construção da literatura teórica como: Ropoli (2010), Mantoan (1998), Mittler (2003), Alves (2006), além da experiência prática de observação *in loco* realizada numa escola pública da rede pública do município. O direito, o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola é uma garantia básica que possibilita o seu pleno desenvolvimento de funções cognitivas e sociais. O objetivo específico é apontar os avanços e desafios para a inclusão por meio de projetos, leis, decretos e resoluções. Tem-se um estudo descritivo, inserido na abordagem qualitativa margeando ao estudo de caso no município de Duas Estradas-PB. Desta forma, o presente artigo é construído a partir dos seguintes problemas de pesquisa: Quais os avanços e desafios entre a teoria das políticas públicas como a prática inclusiva no cenário educacional? Acredita-se que as políticas públicas no Brasil é caracterizada de forma condensada e ampla que busca atender as necessidades educacionais e de acessibilidade de alunos com deficiência, cabendo ao o professor ampliar os conhecimentos acerca das políticas públicas de inclusão o que tornar-se um entrave entre a teoria e prática, além, de buscar apoios intersetoriais para uma boa prática pedagógica.

Palavras-Chave: Políticas públicas. Inclusão. Avanços. Desafios.

¹⁶ Professora licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar-UFPB; Pós-graduanda em Educação Inclusiva-Barão de Mauá/SP, Mestrado e Doutorado em Educação/UFPB-PPGE, Membro do Grupo de Estudos em Políticas Curriculares-GEPPC, Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Três Marias-FTM. Email: veridianaxavierdantas@hotmail.com.

¹⁷ Professor. Graduado em Letras com habilitação em LIBRAS pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB; Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Desarrollo Sustentable - UDS. Email: gleydsonletraslibras@gmail.com.

ABSTRACT:

A The article proposed here aims to present a teaching experience report on the Multifunctional Resources Room - SRM where the Specialized Educational Service - AEE is held for students with disabilities, in the city of Duas Estradas in Paraíba. Seeking to permeate theory and practice based on the normative paths of public policies for inclusion through guidelines, resolutions, laws, decrees and principles that guide the performance of public authorities. Public policies in the socio-educational scenario are those implemented from the idealization, operation and maintenance of services, programs, projects and benefits that are the entire responsibility of the State. The methodology adopted was based on studies by authors who supported the construction of theoretical literature, such as: Ropoli (2010), Mantoan (1998), Mittler (2003), Alves (2006), in addition to the practical experience of on-site observation carried out in a public school in the municipality's public network. The right, access and permanence of students with disabilities in school is a basic guarantee that enables their full development of cognitive and social functions. The specific objective is to point out the advances and challenges for inclusion through projects, laws, decrees and resolutions. There is a descriptive study, inserted in the qualitative approach bordering the case study in the city of Duas Estradas-PB. Thus, this article is built from the following research problems: What are the advances and challenges between the theory of public policy as inclusive practice in the educational scenario? It is believed that public policies in Brazil are characterized in a condensed and broad way that seeks to meet the educational and accessibility needs of students with disabilities, and it is up to the teacher to expand knowledge about public policies for inclusion, which becomes an obstacle between theory and practice, in addition to seeking intersectoral support for good pedagogical practice.

Keywords: Public policies. Inclusion. Advances. Challenges.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência docente desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM onde é realizado o serviço especial do Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Duas Estradas- PB.

A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM é um ambiente educacional acessível, adaptado e com tecnologias assistivas que visa atender as necessidades educacionais de alunos com deficiência. Sendo o seu público-alvo: alunos com “surdez, visual, física, intelectual, síndrome de Down, altas habilidades e autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.” (SEESP/ MEC, 2008)

O Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a

plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (SEESP/ MEC, 2008)

De acordo com Ropoli (2010, p. 17), o “AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.” Garantindo uma aprendizagem nivelada por meio de um atendimento acoplado com os recursos tecnológicos e as estratégias de ensino desenvolvido pelo professor especialista.

O objetivo geral desse artigo tem por finalidade apresentar um relato de experiência docente sobre a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE para alunos com deficiência. Tal relato busca permear os conhecimentos teóricos com a prática docente com base nos percursos normativos das políticas públicas de inclusão por meio das diretrizes, resoluções, leis, decretos e princípios que direcionam a atuação do poder público.

Com isso, o trabalho está norteado com base na seguinte pergunta: quais os avanços e desafios entre a teoria das políticas públicas como a prática inclusiva no cenário educacional?

Para responder a pergunta norteadora, a metodologia adotada deu-se a partir de estudos dos autores que deram subsídio para a construção da literatura teórica como: Ropoli (2010), Mantoan (1998), Mittler (2003), Alves (2006), além da experiência prática adquirida no decorrer da vivência docente, que consolidou na reflexão sobre a importância do conhecimento teórico para uma prática exitosa dentro do universo inclusivo, buscando observar a caracterização do espaço de estágio, a forma que os professores desenvolvem as habilidades pedagógicas de conhecimento, elaboração do plano de aula e a interação com os alunos com deficiência durante o atendimento educacional especializado.

Desse modo, a observação é um instrumento que nos permite realizar uma análise da metodologia, que visa conhecer as normas e regras de funcionamentos que regem a aula, adequando ao contexto da qual serão postas em prática como: a dinâmica, a comunicação, a interação entre o aluno e professor, para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

De acordo com Althaus (2004), a observação é um instrumento que nos permite realizar uma análise da metodologia, que visa conhecer as normas e regras de funcionamentos que regem a aula, adequando ao contexto da qual serão postas em prática como: a dinâmica, a comunicação, a interação entre o aluno e professor, para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

O trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira seção apresenta o contexto introdutório do que se trata o trabalho. Na segunda seção é apresentado o referencial teórico com aporte de colaboradores que fundamentam o contexto acadêmico/científico do trabalho. Na terceira parte, será apresentado relato de experiência. Já na quarta seção serão feitas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PROCESSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Tecer sobre a contextualização da Educação Especial é saber que antes de chegarmos ao contexto atual de ensino educacional inclusivo passamos por outras fases de ensino para o público dos alunos com deficiência. Foram eles: a exclusão, a segregação, a integração. Essas fases, que antecederam a fase inclusiva, serviram como base para as reformulações das políticas públicas atuais. Os impactos que as políticas públicas apresentam para a sociedade moderna resultaram nas transformações das escolas inclusivas como principais responsáveis pelos avanços da equidade social, que na sua base legal não acata a negação do direito das pessoas com algum tipo de deficiência, de terem acesso à educação.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi somente a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida na sociedade com mais ênfase, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais para atender as necessidades dos alunos com deficiência. O movimento de inclusão surgiu a partir do final da década de 80 e início da década de 90, cujo objetivo inicial era o de fundir o ensino especial com o regular (MANTOAN, 1998)

É importante ressaltar que, após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994); o Brasil, entre outros países, firmou o compromisso de reformular seu sistema de ensino, visando à garantia da inclusão, através do acesso de pessoas com deficiência no universo da escola comum, que garante juntamente com outros documentos o direito de todos, o acesso e a educação de qualidade.

Segundo Mittler (2003, p. 36) afirma que:

Enquanto na perspectiva da integração não há pressuposição de mudança da escola e, conseqüentemente do ensino, diante da inclusão esta estabelece que a mudança é

necessária, a partir da reformulação dos currículos, das formas de avaliar, da formação dos professores e de uma política educacional mais democrática.

No Brasil, as políticas públicas de inclusão são cronologicamente apresentadas por meio de aprovações de decretos, resoluções, e leis que dispõem sobre o assunto, como podemos ver que em 1989 foi aprovada a Lei nº 7.853, no seu art. I que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Definindo como “crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado” (BRASIL, 1989). A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa. Sendo dados os primeiros passos de registros a caminho da inclusão.

Após nove anos de caminhada, no ano de 1999 com a aprovação do Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, onde dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a “educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 1999).

Os Decretos Federais são bastante intensificados a partir de 1999, criando caminhos para novos regulamentos, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que:

Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º (CNE/ CEB nº 02/ 2001).

Em consonância ao decreto federal, em 2002 o Conselho Nacional da Educação, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica por meio da Resolução nº 01/ 2002, definindo que: “as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Em meados de 2004 o Ministério Público Federal lançou a cartilha sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

Ainda em 2004 foi aprovado o Decreto nº 5.296/04 que regulamentou e alinou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade

às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (com implementação do Programa Brasil Acessível).

Em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Objetivando fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em 2007, apresenta como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios públicos escolares, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM e a formação docente para a realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Em 2009 a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelece que:

[...] os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

As diretrizes operacionais são compostas por orientações de funcionamento e estrutura para o atendimento especializado para alunos com algum tipo de deficiência, além de apresentar um norteamento para a escola aderir e ser contemplada com a sala de recursos multifuncionais.

Para tanto, o Decreto Federal de nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Onde em seu artigo 2º dispõe:

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto.

Tais dispositivos tornam amplamente os direitos das pessoas com deficiência (aprendizagem ao longo da vida), e com destaque os incisos VIII e IX, que abordam o processo equitativo para a educação dos surdos, tomando por base o ensino bilíngue.

Como podemos observar, o Brasil possui um arcabouço jurídico amplo, onde nas leis todas as pessoas possuem equidade acadêmica de acesso e permanência em toda a sua trajetória.

É sabido que ter conhecimento sobre os direitos adquiridos é importante para poder cobrar das instâncias fornecedoras de serviços, que neste caso, é o serviço educacional, os posicionamentos reais e condizentes com as necessidades de cada aluno.

2.1.1 Conquistas das políticas públicas de inclusão

Com a aprovação das inúmeras leis, decretos e resoluções no decorrer dos anos tem se estruturado na criação de um plano estruturante que tem por finalidade contemplar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, Profissional de apoio (Cuidadores) para alunos que possuem necessidades específicas. Com isso, iremos contextualizar os avanços de grande relevância por meio das políticas públicas de inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146 aprovada em 6 de julho de 2015. Lei esta conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, é considerada uma das maiores lei ampliada que contempla o maior número de pessoas em sua abrangência.

Segundo o artigo 1º da Lei Brasileira de Inclusão a mesma destina:

Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

O objetivo desta lei busca assegurar as pessoas com algum tipo de deficiência o direito e a equidade nos espaços sociais, tornando ambientes inclusivos e acessíveis para o seu público-alvo descritos em sua norma.

A LBI é uma vitória bastante complexa na legislação brasileira e trouxe vários avanços, garantindo que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados. É importante ressaltar que a mesma está dividida em três grandes eixos:

1. Direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como educação, transporte e saúde; 2. Garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso à informação e à comunicação; 3. O acesso à Justiça e o que acontece com quem infringe as demais exigências (BRASIL, 2015).

Como sabemos que, apesar da existência de multas e outras punições no descumprimento, ainda há muitas áreas que necessitam de um olhar focalizado para o cumprimento da lei. Com a aprovação, vários benefícios foram concretizados no cenário educacional, como por exemplo, o MEC (Ministério da Educação), lançou a portaria N° 20

recomendando as faculdades se adaptem com acessibilidade seguindo as normas da legislação vigente. O não cumprimento desta portaria, as universidades não conseguem credenciar ou recredenciar seus cursos.

Na LBI podemos observar a potencialidade de forma descritiva os direitos das pessoas com deficiência.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. § 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa (BRASIL, 2015).

Outra grande conquista presente até os dias atuais é a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, onde é realizado do Atendimento Educacional Especializado – AEE com o objetivo de atender alunos com algum tipo de deficiência e suprir as necessidades educacionais com o atendimento especializado por meio de recursos de tecnologia assistiva.

A Sala de Recursos Multifuncionais - SRM é um espaço educacional com acessibilidade, materiais tecnológicos adaptados e jogos específicos para atender alunos com deficiência, na qual é proporcionado o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é um serviço de cunho pedagógico, ministrado por uma equipe de professores especialistas (Professor especializado, Professor/ Instrutor da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Professor de Braille), que tem a função de complementar e suplementar os alunos com deficiência e superdotados que necessitam utilizar os recursos e materiais pedagógicos com a finalidade de desenvolver seus conhecimentos, habilidades e competências.

Sabe-se que o Atendimento Educacional Especializado – AEE pode ser realizado em classes comuns na rede regular de ensino ou em um espaço reservado para atender aos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino em horário oposto a sala comum. Com isso, a escola tem por objetivo ofertar este serviço por meio de equipamentos, metodologias pedagógicas práticas e recursos adequados às necessidades educacionais dos alunos vinculados a este serviço, além de, desenvolver a aprendizagem dos alunos na utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA para quem necessitar.

O Decreto nº 7.611/2011 (Art. 2º) denomina de atendimento educacional especializado os serviços de apoio especializado que a Educação Especial deve garantir com o objetivo de “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de

escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 15)

O atendimento especializado se dá para alunos que moram próximos às escolas que possuem a sala de recursos multifuncionais se estendendo para aqueles alunos que moram distante da escola, mas necessitam desse atendimento, podendo ser executado de forma individual ou em pequenos grupos para alunos que apresentem necessidades específicas semelhantes, diferentemente do horário que frequentam a sala de aula regular.

Uma outra conquista construída pelas políticas públicas é a inserção do profissional cuidador que, tem a função de auxiliar o aluno com limitações de comunicação, de orientação, de compreensão, de mobilidade, de locomoção ou outras limitações de ordem motora em seus cuidados de vida diária e de vida prática, ajudando-o na realização de atividades cotidianas que não consegue realizar sozinho (ir ao banheiro, alimentação, troca de roupa e/ou fraldas e higiene pessoal), tanto em sala de aula como nas atividades extra-classe.

Tal profissional deverá ser solicitado, conforme a necessidade, por meio de ofício para as providências junto à Secretaria Municipal Educação.

A contratação do cuidador se justifica quando a necessidade específica dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Transtorno do Espectro do Autismo não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais, ou seja, quando esses estudantes não realizam atividades de locomoção, higiene e alimentação com independência (Nota Técnica Nº19/2010 SEESP/GAB e Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE).

Tais transformações estão em andamento na sociedade permeando as orientações da LBI, com isso, levantando novas ações ideológicas e construtivas para atender o público-alvo, condicionando a equidade social e melhoria na qualidade vida dos cidadãos.

2.1.2 Atendimento Educacional Especializado no ensino regular - Sala de Recursos Multifuncionais

Uma grande conquista presente até os dias atuais é a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM nas escolas, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE com o objetivo de atender alunos com algum tipo de deficiência e suprir as necessidades no atendimento educacional especializado por meio de recursos de tecnologia assistiva, jogos e atividades que desenvolva a aprendizagem.

A Sala de Recursos Multifuncionais - SRM é um espaço educacional com acessibilidade, materiais tecnológicos adaptados e jogos específicos para atender alunos com deficiência, na qual é proporcionado o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é um serviço de cunho pedagógico, ministrado por uma equipe de professores especialistas (Professor especializado, Professor/ Instrutor da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Professor de Braille), que tem a função de complementar e suplementar os alunos com deficiência e superdotados que necessitam utilizar os recursos e materiais pedagógicos com a finalidade de desenvolver seus conhecimentos, habilidades e competências.

Sabe-se que o Atendimento Educacional Especializado – AEE pode ser realizado em classes comuns na rede regular de ensino ou em um espaço reservado para atender aos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino em horário oposto à sala comum. Com isso, a escola tem por objetivo ofertar este serviço por meio de equipamentos, metodologias pedagógicas práticas e recursos adequados às necessidades educacionais dos alunos vinculados a este serviço, além de, desenvolver a aprendizagem dos alunos na utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA para quem necessitar.

O Decreto nº 7.611/2011 (Art. 2º) denomina de atendimento educacional especializado os serviços de apoio especializado que a Educação Especial deve garantir com o objetivo de “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 15)

O atendimento educacional especializado se dá para alunos que moram próximos às escolas que possuem a sala de recursos multifuncionais se estendendo para aqueles alunos que moram distante da escola, mas necessitam desse atendimento, podendo ser executado de forma individual ou em pequenos grupos para alunos que apresentem necessidades específicas semelhantes, diferentemente do horário que frequentam a sala de aula regular.

Com isso, é importante destacar que o atendimento educacional especializado na SRM está embasado em uma ação do sistema de ensino que visa acolher e atender a diversidade socioeducacional ao longo do processo básico do ensino, constituindo-se num serviço ofertado pelo o educandário “em dar suporte necessário às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento, desenvolvimento cognitivo, autonomia e à sua cidadania” (ALVES, 2006).

De acordo com a pesquisa, sabe-se que o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (MEC/SECADI) realiza a seleção das escolas de acordo com a existência de matrículas de educandos com deficiências, sendo ofertado para

o educandário equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, para organização desse atendimento e, em contrapartida, as escolas disponibilizam o espaço físico e designa o professor que irá ministrar e desenvolver ações inclusivas, para tanto, esse profissional necessita ter em sua formação conhecimentos especializados superior para atuar no AEE.

A SRM poderá contar com o apoio dos seguintes profissionais: Professor Instrutor de Libras, Professor de Braille, Guia Intérprete, Professor de AEE, bem como o Cuidador, que deverão ser solicitados, conforme a necessidade, por meio de ofício junto à Secretaria Municipal Educação. (BRASIL, 2011)

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nos resultados e discussões, procuramos narrar à experiência vivida pelo Professor da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM da cidade de Duas Estradas/PB, com argumentos que fundamentem o tema desse relato, uma vez que ao relatar algo “se exerce precisamente uma arte de fazer e uma arte de pensar” (CERTEAU, 1994, p. 152), que contam os fatos do cotidiano interligando caminhos do tempo entre o tempo presente e a história.

O professor colaborador do AEE é formado em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais, com experiência no ensino de LIBRAS no ensino regular, onde inicialmente foi direcionado para a SRM para o exercício docente.

Ao obter o contato de fato na SRM, como professor, sinto a necessidade de buscar novos cursos para aprimorar os conhecimentos pedagógicos para trabalhar com a clientela diversificada no atendimento especializado da escola.

Segundo o professor, a experiência docente no AEE foi positiva, mas no início do exercício da função encontrou muitas dificuldades, pois tinha que atender diversas deficiências. De acordo com o professor da SRM:

No dia a dia percebi que um dia eles estão bem, outros dias estão mau humorados. Há dias que eles não querem nem sequer entrar na sala; outros dias eles não querem permanecer dentro da sala. Também tem dias que não querem realizar as atividades propostas, e com isso, o processo de ensino e aprendizagem depende muito da empatia deles com o professor e com o ambiente. É um desafio diário. (Professor da SRM).

A turma do atendimento especializado que é atendido pelo professor é composta por 10 alunos (com deficiências diferentes), mas cada um com seus dias de aulas específicos. Em

seguida foi perguntado ao professor, como é organizado o atendimento na SRM com relação ao número de alunos. Esta respondeu da seguinte maneira:

O atendimento é realizado de forma individual, pelo motivo de que as deficiências são diferentes, faixas etárias também e os níveis de conhecimentos. A turma é composta por 01 surdo, 01 com deficiência auditiva, 02 espectro autista (com idades diferentes), 01 com baixa visão, 01 com síndrome de Down, 03 com deficiência intelectual com diferentes níveis, 01 com deficiência física. Daí a necessidade de atender individualmente e no contra turno da sala regular. O atendimento para cada aluno é de 120 minutos distribuídos em dois dias diferentes. (Professor da SRM).

Sobre a matrícula do aluno com deficiência na escola, o professor relatou que o aluno tem duas fichas de matrícula a serem preenchidas: uma para sala regular, e a outra para a SRM. A primeira matrícula é direcionada para o vínculo institucional escolar; já a segunda matrícula é para o atendimento educacional especializado, durante o seu acesso ao atendimento, o aluno passa por uma triagem de observação e análise das possibilidades de intervenção pedagógica. Nesse caso, com relação à matrícula o professor afirma que:

É a secretaria da escola que realiza as duas matrículas direcionada para arquivo da própria escola e a outra para o arquivo da SRM. Em seguida, após tomar conhecimento sobre o aluno, comunico aos pais para realizar uma ANAMNESE para conhecer um pouco mais sobre o aluno. E ainda, busco informações com o professor da sala regular para analisar o comportamento e o nível de aprendizagem do aluno (Professor da SRM).

Com relação aos perfis dos alunos atendidos, a docente respondeu que ela realiza o atendimento educacional especializado com crianças que apresentam diversas categorias patológicas de deficiências. Entre as quais ela destaca:

Como já afirmei anteriormente na entrevista, a sala é composta por 01 surdo, 01 com deficiência auditiva, 02 espectro autista (com idades diferentes), 01 com baixa visão, 01 com síndrome de Down, 03 com deficiência intelectual com diferentes níveis, 01 com deficiência física, totalizando 10 alunos atendidos. (Professor da SRM).

Com relação ao atendimento individual que o professor despense mais tempo de atendimento durante seu trabalho. De acordo com o relato do professor é escolhido um dia específico da semana (nas sextas feiras), para, juntamente com os professores da sala regular, organizar as atividades pedagógicas, respeitando sempre o ritmo de desenvolvimento de cada aluno.

Com relação ao objetivo da escolha desse dia específico o professor afirma que:

Dedicado para discutir e organizar o material de trabalho para ser aplicado com o aluno com deficiência, com isso, o professor regular toma conhecimento do que está sendo executado dentro da SRM com aluno. Também, há neste intervalo de tempo que a família participa na escola para elementar as informações sobre os seus entes, desde as dificuldades e as habilidades percebidas e trabalhadas no aluno. (Professor da SRM).

Durante a elaboração das estratégias de intervenção pedagógica na turma de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E) é indispensável que o professor tenha o plano de trabalho específico para cada aluno. Em relação a este componente pedagógico foi perguntado ao professor da SRM, como ele organiza o plano de atendimento educacional especializado. O professor respondeu da seguinte maneira:

Possuo o PDI que é denominado de Plano de Desenvolvimento Individual pra cada aluno. É neste documento que há informações sobre o perfil deles, o plano pedagógico de aula com as metas que pretendo alcançar. A cada ano é elaborado um parecer de desenvolvimento do aluno. Daí então, o que não foi possível alcançar no primeiro semestre eu realizo reformulações pra ver se eu alcanço meu objetivo. (Professor da SRM).

Nas atividades desempenhadas pela pedagoga na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a qual é vinculada ao AEE é indispensável o auxílio de outros professores como também outros profissionais de outras áreas específicas. No entanto, apesar de reconhecer a importância do trabalho conjunto, a professora optou por abrir mão dessa condição em virtude do baixo número de alunos que atende e também da necessidade de outros professores no atendimento as turmas regulares. Com relação a este aspecto do trabalho pedagógico a professora fez a seguinte consideração:

Como a demanda é pequena eu atendo só sozinha; não tem auxiliar, mas foi opção minha de não ter, porque como as outras salas estavam precisando (tem alunos inclusos nas salas regulares) e precisam pra auxiliar os professores de turma, então é melhor elas ficarem lá porque por enquanto eu atendo dois alunos, três alunos dependendo da deficiência um aluno. Aí dá pra mim levar. Aí eu fico só na sala atendendo. (Professor da SRM).

Como sabemos, a participação da família na escola é essencial para acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, de antemão articulado ao trabalho pedagógico realizado pelo professor de AEE é fortalecido para que o processo de aprendizagem ocorra de forma significativa. Neste sentido, o professor afirma que o acompanhamento escolar dos pais dos alunos que frequentam a SRM não acontece de forma integrada, ou seja, quase inexistindo. Com a intenção de reverter esse quadro o professor planeja e busca executar

trabalhos pedagógicos de sensibilização, com o objetivo de orientar os pais sobre a necessidade de acompanhar os filhos na escola.

No relato do docente ele externa de forma detalhada essas dificuldades:

É um processo bastante conturbado e muito difícil, [...] sempre envio recadinhas orais e escritas convidando para conhecer e apresentar o processo de desenvolvimento do aluno na sala de recursos multifuncionais. E sempre indagando sobre os avanços do aluno e orientando os pais para realizar ações em casa. (Professor da SRM).

Uma análise feita pelo professor da SRM aonde chegou à conclusão que para atuar no atendimento especializado foi realizado um trabalho com parcerias com os demais professores da rede regular, bem como as adaptações e flexibilizações no plano de trabalho a serem executadas na sala de aula.

Com relação a este quesito o professor da SRM relatou o seguinte:

A gente tem que trabalhar sempre em conjunto se não, não dá certo essa parceria. Então pra lá, porque pros alunos tá lá tem que ser uma atividade diferenciada, porque se não for uma atividade diferenciada do que estão acostumado não dá certo. Então esse meu trabalho aqui não é de reforço onde eu pego os conteúdos e repasso aqui, não. Isso são umas adaptações que eu faço pra que eu progrida lá, é uma complementação aqui, não é um reforço que nem nas outras salas de aula. Eu só complemento o que eles estão trabalhando lá. (Professor da SRM).

O número total de alunos que a frequentam é suficiente, segundo o professor o mesmo atende atualmente 10 alunos com deficiência. Tratando sobre os recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva de sua sala de aula, o professor relatou que no espaço não há muitos materiais adaptados e acessíveis para atender a clientela, em muitas situações produziu materiais improvisados para atender a demanda de alunos. De acordo com o professor ele menciona:

Os materiais que recebemos foram referentes ao ano de 2009 e até o presente ano de 2020 nada foi enviado, nem tampouco dado manutenção aos materiais tecnológicos assistivos, muitas vezes criamos materiais para tentar suprir as necessidades específicas dos alunos. O que torna um pouco difícil contribuir na aprendizagem do aluno de forma dinâmica no processo de ensino. Falta uma atenção mais específica para a sala de recursos multifuncionais por parte do governo. (Professor da SRM).

Em seguida perguntamos ao professor sobre as políticas públicas de inclusão e a realidade específica com o seu ofício profissional, o professor colaborador responde:

Houveram avanços significativos no decorrer dos tempo, como o reconhecimento da língua de sinais para os surdos e a coparticipação dos profissionais de libras em geral no processo de ensino e aprendizagem, também, a função do cuidador atuando nas

salas regulares e nas SRM. Outro avanço é importante mencionar é a implementação das salas de recursos multifuncionais, sabemos que há muito para ser feito, porém, considero importante no processo de inclusão do aluno com deficiência na sala, foi um passo relevante. Precisamos avançar mais, acredito que com o tempo os governos irão se sensibilizar mais sobre o assunto em pauta na sociedade brasileira. (Professor da SRM).

Importante os pontos apresentados pelo professor da SRM, que merecem destaques no cenário atual. Na sua atuação docente, o que mais chamou nossa atenção foi o interesse que o professor da SRM demonstra pelos alunos. É perceptível uma relação de comprometimento e cordialidade existente entre os membros (professor / aluno) bastante intenso. Em nenhum momento o professor se dirigiu ao aluno com deficiência de forma desmotivante, pelo contrário realizava as atividades com muita paciência, atenção e motivação durante a realização das atividades, pois inclusão não significa superproteção.

A concepção de inclusão, de acordo com Ribeiro (2005, p. 128):

Refere-se ao usufruto dos mesmos benefícios [...]. Consiste em focalizar as atenções para as semelhanças, potencialidades, capacidades e possibilidades e não só para as diferenças, dificuldades, limites ou carências [...]. Significa que essas últimas devem ser não ignoradas, mas consideradas em suas devidas proporções.

A concepção de incapacidade que muitas pessoas possuem com relação ao aluno com deficiência constitui-se numa herança cultural que precisa ser desmistificada. Tais concepções podem trazer resultados negativos ao fazer com que esses alunos internalizem um sentimento de desmotivação e condicionando ao fracasso escolar, ocasionando a evasão escolar, o que não deveria ocorrer, pois é um direito básico do cidadão.

Neste sentido, Ribeiro (2005, p.127) afirma que:

O processo de integração [...]. Supõe comunicação e participação social legitimadas pelo grupo. Supõe respeito a individualidade de cada membro do grupo e avaliação constante dos resultados [...]. Supõe o querer conhecer o outro e reconhecer que se pode enriquecer convivendo com aquele que é diferente. Supõe o sair de si mesmo.

A integração/ inclusão dos alunos com deficiência na escola ocorre naturalmente na instituição, e os alunos respeitam as diferenças que existem no ambiente. Outro fato importante, é a exploração dos conteúdos que o professor colaborador da SRM trabalha no A.E.E, levando em consideração as necessidades específicas de cada um, utilizando recursos pedagógicos presentes para que possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Somente a ação pedagógica diferenciada garantirá efetivamente a tão propalada igualdade de oportunidades [...]. Tanto no trabalho nas classes especiais quanto nas comuns, assim como nos seus períodos de transição, esse professor deverá planejar

currículos especiais ou colaborar para sua modificação ou adaptação, prover técnicas e os recursos mais adequados às necessidades de seus educandos, enfim, buscar todos os recursos pedagógicos de que possa utilizar ou empreender pesquisas no sentido da criação ou descoberta de outros, sempre com o intento de superar as dificuldades impostas pelas deficiências (RIBEIRO, 2005, p.131).

Portanto, tais práticas pedagógicas mencionadas na citação eram evidentes no fazer pedagógico do professor da SRM. Os conteúdos explorados na sala eram variados com complementação e suplementação de atividades de pinturas, jogos educativos que auxiliam na formação de sílabas ou palavras, recortes, colagem, formas geométricas, entre outros; todos estes materiais integravam os procedimentos metodológicos explorados pelo professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que acesso a realidade escolar torna-se possível conhecer sua estrutura e funcionamento a partir do momento que ultrapassamos as barreiras físicas da sala de aula e passamos a vivenciar, juntamente com a comunidade escolar, os inúmeros desafios existentes no campo da educação em especial na perspectiva da educação inclusiva. Portanto, apesar dos relevantes avanços das políticas públicas de inclusão e as transformações dentro do cenário educacional, há muito que precisa ser feito e realizar melhorias dentro da instituição escolar, com foco na Sala de Recursos Multifuncionais para que os demais setores sociais possam abraçar e torna-se um aliado no fortalecimento das políticas públicas de inclusão, e ainda, buscando um olhar mais intrínseco com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Com isso, na realidade o compromisso com a educação inclusiva é uma responsabilidade que deve ser desenvolvida não apenas pela gestão da escola, mas também pelos órgãos públicos administrativos. A atuação conjunta necessita ser implementada para que mais ações possam ser articuladas e desenvolvidas na sala de aula, buscando atender os alunos com deficiência. A família é uma forte aliada que precisa estar mais atenta e acompanhar mais de perto o processo socioeducativo dos alunos, para que possam ser protagonistas junto com a escola no compromisso com a educação dos cidadãos brasileiros.

Em suma, acreditamos que seria bastante relevante e propiciante se todas as escolas pudessem dispor, de forma conjunta, do trabalho de outros profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, profissionais de apoio técnico, o que resultaria numa importante contribuição no auxílio da prática docente nas instituições de ensino, com isso, o trabalho do

professor teria um aparato significativo no processo de ensino e aprendizagem para lidar com o público-alvo da educação especial.

Podemos perceber também que apesar dos poucos recursos existentes na SRM, é notória a preocupação por parte do professor titular do AEE, com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, buscando meios e alternativas criativas para compensar a falta de investimento por parte do governo.

Portanto, garantir um atendimento educacional especializado de qualidade é um direito estabelecido pela constituição. Um direito básico do cidadão a ter o acesso a uma educação com equidade e de oportunidades de aprendizagem por meio de uma estratégia de ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.7, n.1, abr. 2004.

ALVES, C. N. **O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasil, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2002.

BRASIL. Nota Técnica –SEESP/GAB/nº 11/2010, de 7 de maio de 2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado –AEE em**

Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/direitoaeducacaoinfantilnaperspectivainclusivaumolharapartirdooten-dimentoeducacionalespecializado.pdf>. Acessado em 26 de março de 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03 de março de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 7 de março de 2021.

BRASIL. Presidência Da República. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras rovidências. Brasília, 1990.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acessado em 20 de março de 2021.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: **Artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/educação(de qualidade) pata todos. **Revista Integração**, nº 20, p. 29-32, 1998.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto alegre: Artmed 2003.
RIBEIRO, Maria J. L., **Formação de professores: Conhecendo as Formas de Organização Curricular das Especializações as Necessidades do Professor para a Prática de uma Educação Inclusiva**. São Paulo, 2005. Tese (Doutoramento em Educação) Universidade de São Paulo.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 17 de março de 2021.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA: UMA REVISÃO LITERÁRIA

Adriana Weiga de Souza Queiroz
Crislani Lima de Amorim
Paulo Henrique Lima Barroso
Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano das salas de aulas é possível perceber alunos com dificuldade de aprendizagem na leitura. Enquanto alguns aprendem a ler sem apresentar nenhuma dificuldade e se adapta a qualquer método utilizado, outras necessitam de mais atenção e cuidado especial para desenvolver a mesma atividade. As dificuldades de aprendizagem são um ponto importante no dia-a-dia de nossas escolas, pois a existência desses problemas faz com que aumente o fracasso escolar, problemas de conduta, entre outros. E partindo desse pressuposto o problema de pesquisa é: Quais as dificuldades de aprendizagem na leitura?

Segundo Fonseca (1995), dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio lógico. Por isso será de muito valor realizar um levantamento bibliográfico com propósito de fazer um levantamento sobre o que são dificuldades de aprendizagem na leitura, a partir de uma visão geral dos teóricos e pesquisadores atuais.

Para Guerra (2002) crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes e, ao mesmo tempo, demonstram dificuldades para aprender. Incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem.

Ensinar a ler bem é o maior desafio que as escolas têm enfrentado. É desenvolvendo bons leitores que elas estarão realmente cumprindo seu papel de preparar indivíduos para a vida. Os bons leitores são capazes de adquirir informações sozinhos e, portanto, abrem para si mesmos as portas do aprendizado constante, tão valorizado nas sociedades modernas.

Espera-se que esse trabalho possa esclarecer as possíveis dúvidas sobre o tema. Afinal, como professores, é nossa obrigação elaborarmos e executarmos projetos que não só estimulem a leitura nos nossos alunos, mas também tragam respostas e soluções às nossas indagações.

Dentro das dificuldades enfrentadas por muitas crianças no processo de aprendizagem, encontra-se a questão do desenvolvimento da capacidade de ler. Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura e fazer perceber a sua importância numa sociedade letrada, às vezes, se torna algo complexo. Além disso a alfabetização é restrita em relação ao domínio de textos, e não há uma preocupação em colocar as crianças em contato com diferentes tipos de texto que estão presente em seu cotidiano.

Muitas crianças estão terminando o ensino fundamental e começando uma nova etapa em sua vida, uma etapa de responsabilidade e compromisso. Nessa nova etapa, encontram muitas dificuldades na leitura e na interpretação de textos, essas dificuldades tiveram origem tanto na iniciação da vida escolar, quanto no espaço familiar. Os pais, muitas vezes por motivo de trabalho e cansaço ou mesmo por não saberem ler, não proporcionam leitura ao filho antes que este ingresse na escola. Tendo como base o ambiente familiar, essa prática pode proporcionar um melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem de leitura, incentivando a criança a desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, aperfeiçoando-a para o plano pessoal, profissional e acadêmico.

Optou-se por pesquisar esse tema porque no contato com escolas percebeu-se que esse assunto é questionado de um modo geral pelos professores e pais. Observações feitas no convívio em sala de aula se percebeu que crianças que enfrentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do sistema de leitura apresentam-se, em sua maioria, tristes, medrosas e ansiosas, achando-se incapazes de construir o seu próprio conhecimento. Este foi o ponto decisivo para a construção desta pesquisa, buscar entender por que isso ocorre e como agir em determinada situação.

Este estudo tem como objetivo geral analisar as dificuldades de aprendizagem na leitura a partir de uma revisão de literatura. E como objetivos específicos; analisar os tipos de aprendizagem; descrever os principais tipos de dificuldades de aprendizagem na leitura; refletir sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

2.1 APRENDIZAGEM NAS DIFERENTES ABORDAGENS

Para Fonseca (2007), “a aprendizagem no modelo luriano resulta, portanto, da criação de conexões entre muitos grupos de células, que se encontram frequentemente localizadas em distintas áreas (unidades funcionais) do cérebro”. Essas áreas não podem trabalhar isoladas, uma vez que o comportamento só pode acontecer se houver uma cooperação sistêmica, melódica e sinérgica entre elas.

Os fatores que acontece no meio ambiente dos indivíduos em desenvolvimentos são determinantes para sua aprendizagem e também em grande parte, a espécie de pessoa que ele se tornará. Assim a aprendizagem não é um fato que se dá naturalmente, é um acontecimento que ocorre sob determinadas condições que podem ser observadas e controladas, podendo assim ser examinadas cientificamente, sendo possível descrevê-las em linguagem objetiva, bem como descobrir as relações que existe entre as mudanças e o comportamento humano através da aprendizagem (GAGNÉ, 1983).

Ainda de acordo com Gagné (1983), “a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação esta que não pode ser retirada ou simplesmente atribuída ao processo de crescimento.” E essa modificação se manifesta através de uma mudança no comportamento do indivíduo.

Já para Hockenbury (2003), aprendizagem é um processo que produz uma alteração relativamente no comportamento, ou no conhecimento como resultado de experiências passadas.

Reforçando que a aprendizagem de uma criança vai depender do grau de maturidade em que ela se encontra, onde seja capaz de relacionar fatos com outros fatos de maneira significativa.

Moreira (2001) afirma que “a ideia central da teoria de Ausubel é a que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.” Desta forma, cabe ao professor observar o aluno para poder oferecer um ensino voltado para suas condições reais de maneira coerente e significativa.

Moreira (2000) afirma em seus estudos que, a aprendizagem significativa é progressiva, os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e nesse processo a linguagem e a interação pessoal são muito importantes. O fator isolado mais importante para a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio, a experiência prévia, ou a percepção prévia, e o aprendiz deve manifestar uma predisposição para relacionar de maneira não-arbitrária e não- literal o novo conhecimento com o conhecimento prévio. Para aprender de maneira significativa, é fundamental que percebamos a relação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento.

Levando em consideração que toda aprendizagem está ligada a as experiências vividas, para que haja um melhor entendimento se faz necessários partir dos conhecimentos prévios que as crianças possuem. Ao fazer um paralelo entre o novo e o que já se sabe, com uma boa intervenção do professor, a criança construirá um conhecimento mais sólido e significativo para sua vida. Assim:

Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária, também respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalhos propostos. (RCNEI, 1998, p.33)

Vygotsky (2005) defende a interação da criança com o meio e com os adultos, quando há a troca de experiência fica mais fácil da criança aprender. Na visão interacionista, o professor é visto como orientador e parceiro na aprendizagem dos alunos. Os mesmos são capacitados para pensar com autonomia, quando alguém os percebe e os fazem avançar nesse processo ele constroi novos conhecimentos, diferentes habilidades e significações. Nessa visão a aprendizagem da criança se dá de fora para dentro. E é no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo. A

aprendizagem da criança começa antes de nascer e após o seu nascimento começa a interagir com o meio construindo o seu próprio conhecimento. O Conceito de Zona Proximal do Desenvolvimento trata de explicar as potencialidades a serem desenvolvidas pelas crianças a partir de um ensino sistematizado, obedecendo ao desenvolvimento natural de cada indivíduo na resolução de problemas.

Zucoloto, em seu artigo define a aprendizagem da seguinte maneira: a aprendizagem é um processo ativo porque os alunos têm que realizar uma série de atividades para assimilar os conteúdos; é um processo construtivo porque as atividades que os alunos realizam têm uma finalidade construtiva; é um processo significativo porque os alunos deverão gerar estruturas cognitivas organizadas e relacionadas. O processo de aprendizagem é, de modo permanente, um todo unitário que pode ser reduzido a uma função ou a uma classificação mais ou menos funcional. Portanto, a aprendizagem básica universal responde pelas funções superiores humanas: percepção, linguagem, atenção, memória

Muitos tipos de aprendizagem vêm surgindo desde o século passado, como podemos citar a teoria e a investigação de Edward L. Thorndike, que defendia a ideia de que a aprendizagem se dá através do estímulo e da recompensa, onde o organismo que aprende, reage ou responde a forças do meio ambiente, que lhe são aplicadas, e é visto como basicamente um receptor passivo que reage aos estímulos do meio externo

Pagar pelas notas obtidas e de certa forma compensador mais não é sinônimo de aprendizagem, pois o que está sendo compensado não é a aquisição de conhecimento, e sim as notas e essas não importando a forma como foram conquistadas.

Numa perspectiva conducionista, a aprendizagem é concebida como um mecanismo de "estímulo - resposta". Apresenta-se certo material a um aluno e espera-se uma dada certa resposta. Após esta operação o professor analisa as respostas dadas e fornece a informação referente aos resultados atingidos. Por último, espera-se que os resultados positivos estimulem o aluno a interiorizar os conteúdos da sessão ou lição, e os resultados negativos o convençam a voltar a pensar. Nesta teoria o aluno é encarado de uma forma passiva, sendo frequentemente reduzido a um mero receptáculo de saberes que lhe são transmitidos independentemente dos seus estados cognitivos. Em síntese, esta teoria faz tábua rasa dos conhecimentos que o aluno já possui antes de iniciar a aprendizagem, ignora também os seus interesses e ritmos de aprendizagem.

Na abordagem construtivista, que segundo o *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*, é uma teoria sobre a produção do conhecimento. Entende que o homem aprende motivado por uma necessidade real, por meio de interações com os objetos do conhecimento. Contrapõe-se radicalmente ao ensino pela repetição exaustiva. O aluno, que não nasce inteligente, segundo essa teoria, deve ser o protagonista do próprio processo cognitivo. Em outras palavras, diante dos estímulos externos, deve agir sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. De acordo com esta definição e

aceitável afirmar que aprendizagem é concebida como um processo de acomodação e assimilação em que os alunos modificam as suas estruturas cognitivas internas nas suas experiências pessoais. Nesta teoria os alunos são encarados como participantes, aprendendo de uma forma que depende do seu estado cognitivo concreto. Os conhecimentos prévios, interesses, expectativas, e ritmos de aprendizagem são levados em conta nesta aprendizagem. Ela é entendida essencialmente como o processo de revisão, modificação e reorganização dos esquemas de conhecimento inicial dos alunos e a construção de outros novos, e o ensino como um processo de ajuda prestado a esta atividade construtiva do aluno. O professor é encarado como um mediador entre os conteúdos e os alunos, cabendo-lhe organizar ambientes de aprendizagem estimulantes que facilitem esta construção cognitiva.

É importante conhecer as diferentes teorias de aprendizagem, mas é imperativo que compreendamos o modo como as pessoas aprendem e as condições necessárias para a aprendizagem, bem como identificar o papel de um professor nesse processo. Essas teorias são importantes porque possibilitam ao professor adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe permitirão alcançar melhor os objetivos do ensino (FREITAS et al, 2006, p. 3).

Ainda afirma o autor que as teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. A aprendizagem não seria apenas inteligência e construção de conhecimento, mas, basicamente, identificação pessoal e relação através da interação entre as pessoas.

Para que aconteça a aprendizagem, existe uma exigência da interação entre a cognição, afetividade e a ação e, nas pessoas que não apresentam dificuldades, esta integração flui, permitindo a aprendizagem. Mas se por algum motivo o indivíduo apresenta alguma dificuldade, esta interação aparece obstaculizada, desorganizada, o que provoca muita tensão diante das situações de aprender. E o não conseguir aprender por repetidas vezes contribui para que o aprendiz forme uma imagem de fracasso e se iniba ou se afaste de novas situações de aprendizagem.

De acordo com Fonseca (2007), o processo de aprendizagem decorre se as condições envolvermentais do cérebro estejam normais, e se acontece algum problema ou uma dificuldade seja por lesão ou outra razão, isso não quer dizer que o sistema funcional esteja bloqueado. A situação sugere que haja uma mudança na natureza da tarefa (condições externas), ou então mudar a composição do sistema funcional, mudando a localização onde a informação é processada (condições internas), adequando a metodologia do ensino ao estilo e ao perfil de aprendizagem do indivíduo.

A partir dessas concepções, a escola torna-se um novo lugar, onde privilegia o contato social entre os seus membros e torna-os mediadores da sua própria cultura. Nesse contexto, o aluno jamais poderá ser visto como alguém que não aprende ou como portador de alguma dificuldade que impeça ou dificulte o seu desenvolvimento. Todos são responsáveis no

processo. Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento, não há desenvolvimento que prescindia a aprendizagem. Qualquer dificuldade neste processo deverá ser analisada como responsabilidade de todos os envolvidos.

Mas para realização desse estudo recorreremos a algumas noções centrais do construtivismo piagetiano. Jean Piaget em sua trajetória buscou estudar os processos de conhecimento pelos indivíduos e pela sociedade. Um dos modelos propostos pelo construtivismo para o conhecimento é a equação, onde o sujeito age e interage com o objeto a ser conhecido. Através dessa relação sobre o mundo o sujeito conhece o objeto e ao mesmo tempo que modificado por eles. Para melhor explicar podemos dizer que assim como os objetos são sempre assimilados através dos esquemas do sujeito, também estes sofrem pequenas mudanças, na medida em que necessita acomodar seus esquemas aos novos objetos.

Para Piaget, toda construção, toda ação e, assim também, toda relação de conhecimento, fundamenta-se diferentes combinação entre os processos de assimilação e de acomodação. Para Rosa (2007), o construtivismo nem sempre é compreendido pelos profissionais da educação, por esta razão o construtivismo passou a ser objeto de estudo desde a década de 80, mais não foi o bastante para que houvesse um seguro entendimento quanto aos seus fundamentos, conseqüências pedagógicas e seus pressupostos. Esse desconhecimento deu origem a equívocos graves quanto a interpretação teórica e a aplicação prática.

Portanto sabe-se que na teoria construtivista, o aluno é o centro. Sim, o centro do polo da aprendizagem, pois deve estar constantemente mobilizado para pensar e construir o seu próprio conhecimento. Quanto ao professor é o centro do processo de ensino, pois cabe a ele a direção, a definição dos objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica. Pois o construtivismo, fiel ao princípio interacionista, procura demonstrar, ao contrário das demais tendências, o papel central do sujeito na produção do saber.

2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As discussões sobre as dificuldades de aprendizagem, diz respeito a um conjunto de reflexões de autores que em suas produções enfatizam a necessidade de buscar um maior entendimento sobre o assunto. O termo dificuldade de aprendizagem tem gerado grandes discussões e dificuldades na sua conceituação.

O National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), composto por representantes de oito das mais importantes organizações nacionais dos EUA assim define dificuldade de aprendizagem:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na

aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problema nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências. (NJCLD,1988, p.1).

Podemos entender que as dificuldades de aprendizagem podem ser um fenômeno que afeta toda a vida das pessoas, motivo pelo qual não se pode falar somente de criança com DA, mas também, de adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem, tornando-se necessário considerar para a provisão de serviços e apoios. Um exemplo disso é a disponibilidade de serviços de atenção às pessoas com dificuldades de aprendizagem em diversas universidades.

Zucoloto (2001) relata em seu estudo que a origem da utilização do termo dificuldades de aprendizagem data de uma reunião de pais em Chicago em 1963, quando estes buscavam respostas para o problema de aprendizagem de seus filhos que, aparentemente, não apresentavam nenhum comprometimento neurológico. Os pais organizaram a “*Association of Children with Learning Disabilities*” e seus objetivos eram pressionar as autoridades para a obtenção de fundos para a criação de serviços educacionais especializados, para que seus filhos, que manifestavam alguma dificuldade de aprendizagem, fossem atendidos de forma pertinente e por profissionais especializados.

Segundo nos aponta Smith, Corine

Consideradas raras no passado, as dificuldades de aprendizagem supostamente afetam, hoje em dia, pelo menos 5% da população, ou mais de 12 milhões de americanos. Muitas autoridades pensam que o número de indivíduos afetados é na verdade, muito maior, e os especialistas concordam com muitas crianças que não estão indo tão bem quanto poderia na escola em virtude de deficiências que não foram identificadas. (SMITH; STRICK, 2000, p.14)

E esta realidade está cada vez mais presente no sistema brasileiro de educação, crianças que continuam em uma série sem conseguir avançar em virtude de dificuldades que não são entendidas pelos profissionais da educação.

Se faz necessário que esses profissionais que lidam com educação possam ter um mínimo de conhecimento sobre o que é aprendizagem, como ocorre a aprendizagem, o que pode levar o indivíduo a uma dificuldade de aprendizagem, para poder de uma forma mais segura e eficaz ajudar essas crianças a vencerem o fracasso escolar decorrente das dificuldades não compreendidas e não tratadas no momento certo. Pois como afirma Smith, Corine (2001), “quando as táticas comuns de recompensas e punição fracassam, pais e professores tornam-se frustrados, mais ninguém sofre maior frustração que os próprios estudantes”

Para Fonseca (1995), a criança com dificuldade de aprendizagem não deve ser “classificada” como deficiente. Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, a qual apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o potencial esperado. Não pertence a nenhuma categoria de deficiência, não sendo sequer uma deficiência mental, pois possui um potencial cognitivo que não é realizado em termos de aproveitamento educacional. Portanto;

O termo Dificuldade de Aprendizagem refere-se não ao único distúrbio, mais a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico [...] muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicas dessas crianças são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar. (SMITH; STRICK, 2000, p.15)

As autoras identificam que as dificuldades de aprendizagem podem ser uma tarefa muito complicada por se tratar de um assunto muito sutil e na sua maioria ocorrem em crianças que não apresentam problema algum. Se observarmos crianças em salas de aula ou mesmo escutarmos relatos de professores, comprovaremos que apenas isso não serve para identificar o verdadeiro problema dos déficits de aprendizagem de tais alunos, já que os mesmos apresentam comportamentos diferentes.

Uma dificuldade de aprendizagem é um transtorno permanente que afeta a maneira pela qual, os indivíduos com inteligência normal e acima da média selecionam, retém e expressam informações. As informações que entram ou que saem podem ficar desordenadas conforme viajam entre os sentidos e o cérebro.

De acordo com Correia e Martins (2000), podemos encontrar a aplicação do termo DA em dois sentidos, o lato (situações generalizadas de caráter temporário ou permanente que influenciam o sucesso escolar dos alunos.) e o restrito (incapacidade ou uma disfunção que compromete a aprendizagem numa ou mais áreas escolares valorizadas pelo sistema educativo, podendo ainda focar a área sócio-emocional).

Dificuldades de aprendizagem é um estudo abrangente que necessita de pesquisa, estudo interdisciplinar envolvendo os diferentes especialistas e profissionais da saúde e da educação, tornando-se um desafio para os estudiosos do referido tema.

O professor deve estar preparado para identificar possíveis distúrbios/dificuldades no processo de aprendizagem, enfocando aspectos orgânicos, afetivos e pedagógicos, durante todo o processo para que possa a partir dessa descoberta buscar soluções para esses problemas.

Kato afirma que:

O professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor atividades significativas que levem a criança a utilizar e a desenvolver toda a capacidade cognitiva e metacognitiva. (KATO, 1999, p. 138)

A autora Ohlweiler, relata em seu texto que as pesquisas sobre problemas relacionados a aprendizagem vêm crescendo de forma significativa nos dias atuais. Cada vez mais crianças

são atendidas por profissionais como: neuropediatra, psiquiatra, psicólogo, psicopedagogos e fonoaudiólogos. Muitos termos como: dificuldade, distúrbios, discapacidades e transtornos são usados de forma errônea para comunicação entre os profissionais. Vale ressaltar que todo transtorno é uma dificuldade mais nem toda dificuldade é um transtorno.

As dificuldades tanto podem levar ao sucesso quanto ao insucesso escolar, elas podem ser de percursos, quando está ligada a problemas da escola e/ou da família, ou secundárias, quando está relacionada a outras situações como: alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, doenças mentais. É importante lembrar que as doenças neurobiológicas que mais provoca esses quadros são a paralisia cerebral e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).

Não uma exatidão quanto a descrição do que seja os transtornos de aprendizagem, segundo a autora são inabilidades específicas, como a leitura, escrita ou matemática em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.

É importante pontuar que crianças podem ter um transtorno de aprendizagem e ser provida de: Inteligência normal, ausência de alterações motoras ou sensoriais, bom ajuste emocional e nível socioeconômico e cultural aceitável. A mesma autora faz uma pequena explanação quanto aos tipos de dificuldade de aprendizagem:

- a) Leitura: é caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas.
- b) Transtornos da matemática, também conhecido como discalculia, não é relacionado a ausência de habilidades matemáticas básicas como contagem, e sim a forma com a criança associa essas habilidades com o mundo que o cerca.
- c) Transtornos de expressão escrita: refere-se apenas a ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita. Conforme Smith (2001), as causas das dificuldades de aprendizagem são fundadas em fatores biológicos, sendo que estes podem ser divididos em quatro categorias:
- d) Lesão cerebral: Qualquer dano causado ao cérebro durante a gestação, parto ou pós-parto, através de acidentes, hemorragias, tumores, meningite, exposição a substâncias químicas entre outros.
- e) Alterações no desenvolvimento cerebral: Perturbação ocorrida em qualquer ponto do processo contínuo de ativação neural, ocasionando o não desenvolvimento normal de alguma parte do cérebro. Podemos citar como exemplo a dislexia, que consiste em sérias dificuldades de leitura e, conseqüentemente, de escrita, apesar da criança apresentar nível normal de inteligência. Geralmente a dislexia apresenta-se associada a outros distúrbios como dificuldade de memorização.

- f) Desequilíbrios neuroquímicos: Dissonância entre os neurotransmissores (mensageiros químicos), causando a má comunicação entre as células cerebrais, acarretando prejuízo à capacidade de funcionamento do cérebro. · Hereditariedade: Herança genética, ou seja, transmissão de caracteres biológicos aos descendentes. No entanto, seja qual for o fator biológico contribuinte para a dificuldade de aprendizagem, o ambiente mostra-se como fator decisivo, podendo facilitar ou complicar o quadro do portador da mesma. “Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade”. (SMITH, 2001, p. 20).
- g) Os aspectos pedagógicos contribuem para o surgimento das dificuldades de aprendizagem, como as questões ligadas a metodologias de informações, ao professor e a sua postura, a seu relacionamento com os alunos, a sua formação e toda a organização geral vem a interferir na aprendizagem dos educandos.

Segundo Zucoloto (2001), a leitura e a escrita são as formas de linguagem mais avaliadas pela escola. Elas são o fundamento para a avaliação escolar. Ambas implicam em um duplo sistema simbólico, pois, permitem transcrever um equivalente visual em um equivalente auditivo, ou o contrário. A leitura envolve uma síntese; surge como um sistema simbólico secundário alicerçado em um primeiro sistema simbólico, a linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, transdução, atribuição de significado. Segundo Carvalho (2002), a aprendizagem da leitura se torna mais eficiente quando os leitores trazem o conhecimento a respeito das convenções, características, tipo de estrutura do texto cuja leitura vão iniciar. A diversidade de textos apresentados aos alunos traz convenções nem sempre tão claras para leitores iniciantes. É por isso que trabalhar desde cedo com os alunos a convenção da linguagem escrita pode ajudar a formar bons leitores e conseqüentemente bons escritores. Através do contato precoce com a literatura infantil e de experiências agradáveis no período de alfabetização pode trazer resultados satisfatórios aos alunos por toda a sua vida acadêmica.

Esses aspectos se referem se aos métodos inadequados usados por alguns professores em sua prática e a falta de estimulação a leitura. A alfabetização precoce, a falta de percepção da escola quanto ao aluno, à falta de uma atenção individual por causa da grande lotação nas salas de aula entre outros aspectos.

Sabemos também que a formação dos professores e o seu domínio do conteúdo tem grande influência quando se trata da aprendizagem, assim como as condições de trabalho do corpo docente. Tudo deve ser levado em conta, pois o sucesso da aprendizagem não está nos métodos, mas nas metodologias utilizadas.

2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA

Para ler a criança se apoia muito mais em evidências extratextuais do que nos sinais gráficos, sendo possível perceber que algumas são capazes de escreverem alfabeticamente e não conseguem ler. Desde que sejamos conscientes e não confundamos leitura de palavras escritas com leitura de mundo, pois a leitura da palavra escrita é a culminância da capacidade humana de simbolizar e torna-se um bom leitor da palavra escrita é uma aprendizagem complexa e específica. A autora ressalta que “o aprendizado da leitura passa por 3 eixos principais a saber: 1º) a dependência de indicadores extratextuais; 2º) a dependência de indicadores textuais (portador, formato, organização, tipos de ilustração, pontuação, palavras que se repetem, título, etc); 3º) decifrado” (COELHO, 1993).

Cabe a escola integrar a criança à sociedade, mas isso nem sempre acontece. A escola rotula “capazes e incapazes”, em vez de rever as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas pelos professores e adaptar as necessidades dos alunos, chamando a atenção para aqueles que têm dificuldade de aprendizagem.

Segundo Ximenes (2000), a leitura é o ato de percorrer os olhos (visão) sobre algo que está escrito, decifrando e interpretando as palavras e o sentido do texto, constituindo aquisição da decodificação e interpretação dos símbolos alfabéticos e dos textos.

A leitura, portanto, põem em funcionamento diversos processos cognitivos. O sujeito deverá conceituar e classificar letras e números para poder conceituar as palavras. O reconhecimento dos códigos envolve percepção, memória, atenção. À medida que atribui significado ao significante o processo de reconhecimento das palavras se acelera. O sujeito deverá estruturar os elementos léxicos na estrutura sintática, ou seja, deverá atribuir um sentido ao que decodifica, além de reconhecer o significado do código deverá reconhecer o sentido desse código e integrá-lo à mensagem como um todo (Coll et al., 1995; Garcia, 1998, Capovilla, 2000).

Segundo Kato:

As pesquisas em leituras, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes e afirmam que, na leitura proficiente as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético [...] é fato reconhecido na literatura que quanto mais eficiente um leitor, maior seu vocabulário visual. (KATO, 1999, p. 33)

Portanto, o incentivo a prática da leitura desde cedo é o caminho para formar bons leitores que sejam capazes de fazer a relação necessária para um bom entendimento da leitura fazendo a relação significante e significado.

Quando utilizamos palavras para alfabetizar que sejam conhecidas essas irão vir cheias de significados obtidos pela experiência do educando, o mesmo as conhece por fazer parte da sua realidade, e não da experiência do educador. Quando essas palavras forem inseridas em um

contexto será mais fácil os educandos lerem usando o método de decodificação além de contribuir para uma aprendizagem significativa.

Escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar copiando o modelo); tentar ler dados textuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas series de letras; brincar com a linguagem para descobrir as semelhanças e diferenças sonoras. (FERREIRO 2001, p.102)

Práticas como essas são indispensáveis no processo de alfabetização, isso acontece quando levamos em conta o universo letrado na qual a criança está inserida, deixando a livre para construir o seu conhecimento partindo das suas experiências anteriores e até no ato da criança imitar o adulto ela pode estar desenvolvendo o seu processo de alfabetização, pois como afirma Freire, 1981, P.20. “A leitura de mundo sempre precede a leitura de palavras e a leitura dessas implica na continuidade da leitura daquele.”

Ressaltando a importância de alfabetizar a partir da realidade, mostrando o verdadeiro sentido da leitura que nos leva a entrar em contato com outros mundos, ampliar horizontes, desenvolver compreensão e a comunicação. Quando há a utilização de palavras conhecidas e a opção pelo processo de decodificação dar-se a oportunidade do alfabetizando construir suas próprias estratégias de leitura e conhecimento.

Sempre tenho insistido que as palavras com que organiza a alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, pois seus anseios e suas inquietações, as suas reivindicações, e os seus sonhos. (FREIRE 1987, p. 20)

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada (Heath, 1982, 1983), já com concepções sobre o letramento.

A leitura conforme Martins (1982), pode ser conceituada como sendo um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas que se dá a conhecer através de várias linguagens.

De acordo com Citoler (1996) a tipologia de indivíduos que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura é muito diversificada e, como tal, pode levar a confusões e mal-entendidos.

As dificuldades de aprendizagem em leitura implicam normalmente em uma falha no reconhecimento, ou na compreensão, do material escrito, sendo que o reconhecimento é o mais básico desse processo. Essa dificuldade em estabelecer sentido à mensagem lida pode decorrer do *déficit* na orientação direita-esquerda, na percepção temporal, na organização perceptiva, na coordenação óculomanual, na discriminação auditiva e visual (fatores psicomotores ou sensoriais); ou pode estar relacionada a uma alteração significativa no processo da leitura, como da aprendizagem no geral (fatores cognitivos), ou pode decorrer de disfunções na lateralização

das funções cerebrais em relação à leitura (fatores neuropsicológicos), dentre outros (Garcia, 1998).

É possível encontrar sujeitos que tem dificuldade no reconhecimento das palavras, na compreensão do que ler, dificuldade em integrar ou retirar informações e na compreensão do que acabam de ler, ou seja, não associam o significado ao significante.

Segundo Viana (2002), a atividade da leitura implica em diferentes processos cognitivos. Para os psicólogos que trabalham no âmbito escolar, as dificuldades que muitas crianças apresentam no acesso ao domínio da leitura, constitui as principais preocupações.

De acordo com Coelho (1991), as dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da leitura podem ser divididas em quatro categorias:

Dificuldade na leitura oral: Devido à percepção visual e ou auditiva alterada, a criança recebe informações cerebrais distorcidas e normalmente troca, confunde, acrescenta ou omite letras e palavras.

Dificuldade na leitura silenciosa: Devido à distorção visual a criança apresenta lentidão e dispersão na leitura, perdendo-se no texto e repetindo palavras ou mesmo frases e linhas inteiras.

Dificuldade na compreensão da leitura: Devido à deficiência de vocabulário e a pouca habilidade reflexiva, a criança apresenta sérios obstáculos em entender o que está escrito.

Dislexia: dificuldade com a identificação dos símbolos gráficos desde o início da alfabetização, acarretando fracassos futuros na leitura e escrita.

A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita foi o tema da dissertação de mestrado de Zucoloto (2001). O objetivo dessa pesquisa foi investigar a compreensão da leitura de crianças com dificuldade de aprendizagem em escrita em relação ao gênero e à idade. Os resultados mostraram que na segunda série os erros na compreensão da leitura aumentavam em função da dificuldade de aprendizagem na escrita e que os mais velhos apresentavam mais erros do que os mais novos e que o gênero não apresentou influências significativas no desempenho desses alunos; na terceira série os dados apontaram uma tendência semelhante. Em um segundo momento os resultados de uma série e de outra foram comparados e observou se similaridades nas tendências, denotando que os alunos da terceira série podem estar apresentando um automatismo do erro.

Vale ressaltar, que essa é uma realidade vivenciada por muitos alunos em muitas escolas. Essa automatização do erro pode levar a criança a ter aversão a leitura já que nessa atividade ele nunca tem sucesso sempre está errando mesmo acreditando que está lendo corretamente. Pois como afirma Kleiman:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é fácil demais nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente por que ela não faz sentido. (KLEIMAN 1998, p. 16)

A leitura é tida como um momento não atrativo, que por muitas vezes é motivo punição, as intermináveis leituras com posteriores cópias que nada tem a ver com nossa realidade e que não traz nenhum sentido. Transformando esse momento que poderia ser tão rico em leituras forçada e sem nenhum fundamento para o leitor.

A saída para reverter essa situação está na motivação para que o aluno descubra prazer na leitura e a partir dessa descoberta sentir-se motivado a ler. Na maioria dos casos por não gosto pela leitura pode desencadear o não gostar de escrever, isso muitas vezes resulta em não sabermos escrever corretamente.

Nicolau afirma que:

Os estudos demonstram que a aquisição da leitura e da escrita é função da nossa consciência fonológica e a consciência de que se fala pode ser segmentada seguida da habilidade de manipular esses segmentos... Tomar gosto pela leitura e pela escrita significa construir estratégias que nos levam a descoberta de como a leitura e a escrita pode ser processos proveitosos e prazerosos. (NICOLAU, 2007, p.133)

Nicolau ainda considera a leitura e escrita como atividades de linguagem e cognição que só se tornarão possíveis após o desenvolvimento motor. Pois, só depois de construir os esquemas motores, que são adquiridos desde amamentação e durante o período em que a criança está engatinhando onde desenvolverá também estruturas neuronais necessárias ao processo da linguagem falada e escrita é que a criança desenvolve as estruturas neuronais necessárias ao processo da linguagem falada e escrita. Muitas vezes, quando a criança não é amamentada corretamente pode desencadear algum tipo de dificuldade de aprendizagem que será percebido no período da alfabetização. Podemos ressaltar que são inúmeros os fatores que causam as dificuldades de aprendizagem, cabe ao professor ficar atento e deter algum conhecimento que possa ajudá-lo a identificar a tempo de a situação ser revertida.

O mesmo autor sugere algumas estratégias de aprendizagem que podem ser adotadas em sala de aula, pelo professor para vencer as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças em fase de alfabetização e até mesmo no nível superior. A primeira delas é logográfica, que é o contato com o objeto de estudo e a manipulação das letras, é a ocasião em que há o reconhecimento de palavras por uso de dicas não alfabéticas como o desenho do contorno da palavra. A segunda estratégia é alfabética, a partir da análise das letras, dos fonemas e das regras de correspondência entre elas. A terceira vem da ortografia em que se reconhecem visualmente os grupos alfabéticos.

3 METODOLOGIA

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa com método exploratório cujo objetivo foi analisar as dificuldades de aprendizagem na leitura através de uma revisão literária. Além de listar os

diferentes conceitos sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, apresentar os fatores que contribuí para o surgimento das dificuldades de aprendizagem na leitura e fazer uma reflexão sobre o papel da escola e da família frente às dificuldades de aprendizagem dos educandos.

Para realização do estudo se faz necessário fazer um levantamento sobre o tema em materiais já publicados, principalmente em livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na internet, informações que possam assegurar as respostas as indagações iniciais.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada através de revisão bibliográfica, servindo-se autores e teorias que abordam o tema: aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem na leitura. No que tange as análises sobre aprendizagem as obras que merecem maior destaque são: “Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem” de Vitor da Fonseca; “Pensamento e Linguagem” de L. Vigotsky e “Reflexões sobre alfabetização” de Emilia Ferreiro. Outras obras selecionadas dessa vez sobre dificuldades de aprendizagem são: “Dificuldades de aprendizagem de A a Z” de Corine Smith e Lisa Strick; “Introdução as Dificuldade de Aprendizagem” Vitor da Fonseca; e no que se refere as dificuldades de aprendizagem na leitura: “Razão e Criatividade” de Marcos Nicolau; “Problemas de Aprendizagem” de T.M.Coelho e E. A. José. Outras obras e fontes foram selecionadas: artigos de revistas em meio eletrônico.

Através do processo reflexivo e crítico de leitura foi possível compreender que existem diferentes abordagem acerca da aprendizagem, cada uma com sua contribuição para o entendimento do processo de aprendizagem. Os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura realizadas por Zucoloto chamando atenção para a dificuldade na aquisição da leitura no automatismo do erro, questões que são vivenciadas no cotidiano das escolas; A leitura de alguns capítulos da obra “Aprendizagem Significativa” de Antonio Marcos Moreira, foi possível fazer um reflexão sobre a importância de proporcionar ao educando oportunidades onde ele possa construir seus conhecimentos com base nas suas experiências e também que ele possa vivenciar esse conhecimento, pois assim poderá desenvolver-se integralmente.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Este estudo buscou fazer um breve levantamento, com base nas literaturas existentes, sobre as possíveis formas de dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura. Foi possível concluir que a aprendizagem não é algo natural e pode ser estudado e controlado com base no comportamento humano, pois só há aprendizagem quando houver mudança de comportamento.

A importância da maturidade no processo de aprendizagem deve-se ao fato da criança ter condições de relacionar o que ela já sabe com o novo e a partir dessa relação construir o seu próprio conhecimento havendo assim uma aprendizagem significativa. Sem esquecer de frisar a interação social, o ambiente letrado que tem grande influência no processo de aquisição da leitura, assim como alfabetizar com textos diversos fazendo dos momentos de leitura ocasiões prazerosas e não de tortura e castigo, além de ter o professor como mediador nesse processo.

Os estudos apontam que dessa forma as crianças estarão mais bem preparadas para enfrentar as possíveis dificuldades de aprendizagem que possam surgir.

Quanto às dificuldades de aprendizagem na leitura, pode-se afirmar que elas podem ser definidas em quatro grupos: dificuldade na leitura oral; dificuldade na leitura silenciosa, dificuldade na compreensão e a dislexia.

Recomenda-se que os profissionais da educação busquem maior entendimento sobre o processo de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem na leitura, visando prevenir futuras dificuldades ou detectá-las logo no início e assim poder tratá-las. Como também solicitar a ajuda da família no acompanhamento das atividades de leitura e na promoção de um ambiente letrado por mais simples que seja irá contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem na leitura e na formação de bons leitores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse estudo, obteve-se oportunidade de pesquisar várias obras e escrever um pouco sobre aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem na leitura.

Sabemos que, o processo de aquisição da leitura é tido na vida escolar da criança como um desafio muito difícil a ser vencido, principalmente para aquelas crianças que não fazem parte de um ambiente letrado, onde podem desde cedo desenvolver sua aprendizagem e o gosto da leitura. Na maioria das vezes, o professor é o único transmissor de informações sobre a escrita e a leitura.

Optou-se pela pesquisa bibliográfica de autores já consagrados que realizaram um Trabalho Científico sobre o tema. Foram seguidos os seguintes passos: primeiro, procedeu-se o levantamento do material bibliográfico a ser consultado; a seguir, foi realizada a leitura analítica; foram feitas fichas de resumo; foram elaboradas redações parciais do texto; e por fim elaborou-se um texto final.

Cabe a nós educadores lutarmos para mudarmos essa realidade, e nos tornamos um facilitador na construção do conhecimento dos nossos alunos, estimulando-os a se tornarem cidadãos críticos, atuantes e conscientes de suas atitudes para interagir no mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. 1v
- CITOLER, S. D. **Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.
- COELHO, M. T; JOSÉ, E. A. **Problemas de aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991
- CORREIA, L. M.; Martins, A. P.; **Dificuldades de Aprendizagem – O que são? Como entendê-las?** Coleção Educação. Porto: Porto Editora, 2000.
- DURKIN, D. *Children who Read Early*. Nova York, Teachers College Press, Columbia University, 1966.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001
- FONSECA, Vitor da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução as dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.
- FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, A. C. *et al.* **Teorias da aprendizagem**. Universidad Evangélica del Paraguay-UEP, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación, 2006.
- FONTES, C. **Teorias de Aprendizagem e Software Educativo**. Disponível em: <<http://educar.no.sapo.pt/teorias.htm>> Acesso em: 11 mar.2011.
- GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**; tradutor Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro, LTC- Livros Técnicos e Científicos, Editora S.A, 1983.
- GUERRA, L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.
- HEATH, S.B. **What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School**. *Language in Society*, II, 1982, pp. 49-76.
- KLEIMAN, Angêla. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas SP: Pontes, 1998.
- KATO, Mary Aizawa. **O Aprendizado da Leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LOPES, Maria Immaculada Vassalo. **Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Loyola, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e Metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** Brasília. 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Instituto de Física da UFRGS. Porto Alegre, RS. 2000

MOREIRA, Marcos Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Toria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro. 2001

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "**Construtivismo**" (verbo). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=161>> visitado em 11mar.2011.

NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES. *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: position papers and statements*. Austin: PRO-ED, 1994.

NICOLAU, Marcos. **Razão & Criatividade**: Tópicos por uma pedagogia neurocientífica João Pessoa: Idéia, 2007.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SMITH, Corine; STRICK Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Tradução Dayse Batista – Porto Alegre: Artemed, 2001.

STEIN, Stein. **Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano**. GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (org.). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis. Vozes, 1993.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. **Da Linguagem Oral á Leitura**: construção e validação do Teste de Identificação de Competências Lingüísticas. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para Ciência e a Tecnologia. 2002

Zucoloto, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita** / Maria da Graça Fernandes Branco. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

AS PALAVRAS EXTRAÍDAS DE TEXTOS DOS ALUNOS: MARCAS DA LINGUAGEM MATERNA E O DOMÍNIO DOS PADRÕES DA LINGUAGEM ESCRITA

Adilma Gomes da Silva Machado
Vânia da Silva Araújo
Josiane Barbosa Pereira
Adriana Weiga de Souza Queiroz
Dra. Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

Os estudos que entrelaçam as práticas de leitura e escrita estão presentes nas aulas de português há muitos anos e com isso o ensino da língua portuguesa usualmente esteve direcionado ao ensino das regras/normas da gramática normativa, restringindo-se, principalmente, em conceitos e classificações, ao invés de produzir atividades no qual os alunos possam refletir sobre os desvios ortográficos que frequentemente ocorrem durante as produções textuais.

Assim, esse método citado acima de tentar fazer com que os alunos decorassem as regras/normas gramaticais, nunca os levou a um aprendizado consciente, em que os mesmos pudessem fazer uso desse aprendizado, vindo a desenvolver sua competência no que se refere a reflexão e reelaborarem seus saberes sobre a ortografia. Partindo deste princípio, será através deste pré-projeto de pesquisa que iniciaremos as discussões a respeito das dificuldades dos alunos em relação a escrita.

Iremos inferir no percorrer da pesquisa procedimentos de análise a serem definidos, o qual o professor poderá avaliar a fase do conhecimento da turma/aluno através de uma sondagem, para a partir de aí o professor estará familiarizado com as variantes individuais que trabalhará durante o ano letivo. Assim, o professor estará capacitado para fazer seus planejamentos, uma vez que, se pararmos para analisar que, erros de ortografia têm fatores distintos. Dessa forma, se existem erros distintos, exigem-se estratégias de ensino-aprendizagem diferentes.

Para iniciarmos as discussões desta pesquisa buscaremos subsídios nos materiais produzidos pelos alunos para o desenvolvimento das habilidades e competências do uso da língua, em turmas do ensino fundamental II (anos iniciais). Portanto, mediante este material temos como objeto de estudo, o qual pesquisaremos a escrita dos alunos e refletiremos sobre as

possíveis estratégias à serem aplicadas para os planejamentos de aulas, de modo que o aluno compreenda que, ao trabalhar com o próprio texto, está entendendo o funcionamento de sua língua materna e através desta compreensão se aproxime da modalidade escrita da língua portuguesa.

1.1 PROBLEMÁTICA

Como problemática partiremos do princípio da ineficiência do ensino das normas ortográficas, nos moldes que vêm sendo aplicado por muitos docentes, destoando da realidade de muitos alunos, que em muitas vezes segue um modelo de ensino sem resultado eficaz às suas aulas. Partindo dessa observação, buscaremos aplicar estratégias de ensino que busquem atrelar teoria necessária para o acesso ao ensino da Língua Portuguesa no Fundamental II e às estratégias de ensino, pautadas a partir da realidade da turma. Assim, podemos analisar meios que possam intervir no ensino-aprendizagem dos alunos de acordo com resultados extraídos através de sondagens, tendo como ferramenta de trabalho as produções textuais aplicadas nas turmas de séries iniciais do Fundamental II.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL:

- Desenvolver estratégias a partir das dificuldades dos alunos em relação ao uso das normas ortográficas da língua portuguesa na modalidade escrita, implementando a valorização do trabalho textual produzido pelos mesmos, considerando as habilidades e competências estipuladas pelas atividades propostas, partindo da óptica das práticas de letramentos e de análise linguística.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar nas práticas de letramento e na análise linguística subsídios para tentar compreender os desvios gramaticais apresentados nos textos dos alunos;
- Levar os alunos a entender e refletir sobre o funcionamento de sua linguagem, desfazer a barreira que existe entre sua forma de falar e a linguagem escrita, esse processo ocorrerá através de atividades em sala;
- Discutir as práticas de letramento e da análise linguística, como também as marcas de escritas deixadas nos textos produzidos pelos alunos.

3 JUSTIFICATIVA

Diante da realidade e contato com a escrita dos alunos, deparamos com a necessidade de trabalhar com a microestrutura da língua. Sendo assim, os alunos conhecerão e desenvolverão as habilidades linguísticas, que serão adquiridas através de práticas de letramento, junto com isso vem as normas ortográficas de forma contextualizada, de acordo com a realidade de cada aluno, pois sabemos que as dificuldades são distintas. Conseqüentemente o uso do material produzido pelos alunos, servirá de referência para os princípios de uso e de funcionamento de estrutura linguística e as formas de contextualização adequada para planejamento de estratégias de ensino.

É importante saber que essa aprendizagem deve ser fundamentada em bases teóricas, como também para os envolvidos no processo educativo. É determinante não somente compreender o nível linguístico da língua portuguesa, como também conhecer e saber que o princípio do ensino deve estar ancorado nas variedades que coexistem vinculadas à vida social das pessoas

Como relevância, este estudo tem como finalidade observar o desenvolvimento do aluno que tem como base a linguagem informal, a partir do material didático produzido pelo mesmo, adequando às normas ortográficas, como também trabalhar com o aluno considerando-o como sujeito falante da língua portuguesa de modo a tornar-se cidadão ativo ao adquirir competência linguística nos diversos papéis sociais de sua vida. Com isso facilitará o protagonismo dos alunos do Fundamenta II, uma vez que proporcionará o empoderamento linguístico do mesmo.

Desta forma pretendemos contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, nas práticas de letramento e de análise linguística da língua portuguesa, estudando novas estratégias e metodologias desenvolvidas, tendo como base resultados obtidos através de sondagens realizadas pelos professores, a fim de discutir o ensino das normas ortográficas de uma forma geral.

4 METODOLOGIA

Consideramos que o delineamento metodológico de uma pesquisa é essencial para que se obtenham bons resultados, pois é nesse momento que o caminho a ser percorrido é descrito com detalhes, a fim de alcançar os objetivos traçados. Ao mesmo tempo é preciso ter

consciência do caráter flexível que todo projeto tem, face as possíveis mudanças que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, o presente estudo se enquadra em uma pesquisa aplicada, já que trabalharemos *In loco*, aplicando estratégias de ensino a partir dos erros encontrados nos registros (produções de textos) feitos pelos alunos, essas pistas serão preciosas para que o professor possa planejar suas aulas.

Quanto à natureza dos dados, tratar-se-á de pesquisa qualitativa e descritiva, uma vez que ao escolhermos os textos teremos como finalidade analisar as produções dos alunos. No entanto, faremos uma ação diagnóstica, com atividade de leitura e escrita e com isso poderemos traçar planos metodológicos em que, de início poderemos fazer um aprofundamento teórico sobre práticas de letramento e de análise linguística e em seguida delinear as quais as estratégias serão adotadas e quais as necessidades mais prementes da turma.

5 MARCO TEÓRICO

É de suma importância perceber que o aprendiz na fase inicial do fundamental II necessita receber orientações de acordo com as suas dificuldades, pois será através das orientações que o aluno internalizará as normas ortográficas, cabendo aos professores realizar sondagens para que elabore estratégias de acordo com as dificuldades de cada aluno e assim passará a ensinar de fato os saberes linguísticos.

É relevante frisar ainda que, essas práticas se constituem como uma totalidade e seu ensino não deve ser fragmentado, como se entre elas não houvesse relação, o que poderia gerar a inviabilidade da aprendizagem. A esse respeito, os PCNs afirmam que;

Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998, p. 36).

Para os PCNs de Língua Portuguesa “A escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (1997, p. 15).

Segundo Marcuschi (2001),

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedades de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2001, p.21. Grifos do autor.)

É então a língua que é usada no seio familiar, a primeira a ser memorizada, como também é usada na vida diária: trabalhar, estudar, expressar os sentimentos necessários. A linguagem formal compartilha todas estas características, embora difira na medida em que constitui um meio alternativo de comunicação, fruto posterior.

De acordo com Tomasello (2003), a linguagem acontece de forma evolutiva e social, desse modo, deve-se respeitar o processo histórico de cada indivíduo. Esse processo evolutivo da criança nos faz refletir sobre a importância do ensino- aprendizagem como um todo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação interpessoal, o contexto de produção de textos, as diferenças de quem o produz passaram a ser peças-chaves de um aprendizado de fato, em que o aluno passa a ser visto como sujeito ativo e não um mero reproduzidor de modelos, sendo atuante em lugar de ser passivo no momento de ler, produzir e escutar. Segundo Lev Vygotsky (1896-1934), o conhecimento é elaborado pelo sujeito, em que o mesmo tem uma bagagem de saberes importante para o seu desenvolvimento e não somente o transmitido pelo mestre, que é o aprendizado socioconstrutivista e esse conhecimento é de grande importância para trocas de saberes entre as crianças. Diante dessa realidade devemos levar em consideração que a aproximação das estratégias de ensino escolar objetiva acrescentar um instrumento de aprendizagem e dessa forma venha a despertar o interesse do aluno para a leitura e escrita. Assim,

ABORDAGEM FUNCIONAL. A ênfase está no objetivo para qual se usa a língua, mais na função.

ABORDAGEM TAREFA. Caracteriza-se por subordinar a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa. **ABORDAGEM CONTEÚDO.** Põe ênfase no conteúdo, usando a língua que o aluno precisa aprender. (LEEFA, 2007, p.26).

Realizar uma pesquisa aprofundada sobre o ensino da língua portuguesa para alunos das séries iniciais do Fundamental II, torna-se necessário refletir a respeito de pontos com grandes importâncias, no qual são as habilidades linguísticas de uma criança ou adolescente que venham desenvolver de acordo com as suas dificuldades.

Desse ponto de vista,

A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2002, p. 121).

Para que o professor de língua portuguesa consiga transmitir com sucesso suas práticas de letramento será necessário despertar interesses e curiosidades dos alunos no campo da linguagem de forma que o mesmo possa interagir com a língua durante o processo de ensino-aprendizagem, como afirma Bakhtin (1999). É através da prática comunicativa que o indivíduo constrói uma representação mental, então, passa para a escrita e espera que esta seja entendida pelo leitor da mesma forma que foi mentalizada.

Portanto, é pensando nas práticas de letramento e da análise linguística que surgiu a necessidade de refletirmos sobre estratégias que venham facilitar o ensino-aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiros e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov), **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M.M./ V.N. Voloshinov. **A interação verbal**. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.

LEFFA, Vilson. **Como produzir materiais didáticos para o ensino de línguas**. In. LEFFA, V. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. 2ed. Pelotas. EDUCAT, 2007.

MARCUSCHI, Luiz A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução: Caláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: UMA VISÃO BREVE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE REPENSAR A PRÁTICA

Adriana Fátima de Brito
Josiane Barbosa Pereira
Paulo Henrique Lima Barroso
Greiciane Pereira Mendonça Frazão
Dra. Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a escola é considerada o espaço institucional regulamentado, onde se atende a um público específico, por etapas de ensino. Esse público, em sua maioria, busca a aquisição de conhecimentos científicos nessas diversas etapas. Compreendemos, também, que o conhecimento científico é parte processual do desenvolvimento humano, e que o sujeito traz de suas vivências e experiências um conhecimento prévio, havendo uma leitura em constante construção desde o despertar de sua consciência. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989). Sendo assim, mesmo ainda não fazendo parte desse espaço institucional, de forma consciente ou inconscientemente, o indivíduo ao perceber o mundo faz uma leitura de tudo que faz parte dele.

Dentro desse processo, encontram-se entres outros, o desenvolvimento dos aspectos culturais, sociais e cognitivos, estando assim intrinsecamente ligados nesse percurso individual, a tarefa de formação e construção do sistema alfabético ortográfico e da literacia, pois ao não se apropriar desse conhecimento, o sujeito estará a margem do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, e isso acarretará inúmeras dificuldades em todo trajeto de sua vida.

Neste momento, vamos nos deter a alfabetização e letramento, não apenas como um legítimo direito constitucional, mas como uma construção de algo essencial para o êxito social, econômico e acadêmico. Além disso, estar alfabetizado e letrado contribui para formação de um ser crítico, com opiniões formadas capaz de fazer suas próprias escolhas, criar seus valores pessoais, humanos, familiares e sociais.

Ao percorrer o caminho de aquisição do conhecimento no processo inicial no contexto da alfabetização, o indivíduo depara-se com algo desconhecido e complexo. Esse momento é construído individualmente a partir de suas hipóteses, havendo um esforço cognitivo para o entendimento desse processo. Dessa forma “(...) existe um sujeito buscando a aquisição do

conhecimento; sujeito esse que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia”(FERREIRO e TEBEROSKY 1999)

Dentro da sala de aula, quase que de uma forma totalitária, mesmo estando expostas a um ambiente favorável, não conseguimos obter uma resposta de aprendizagem igualitária de todas as crianças. Percebe-se que muitos são os fatores que atrapalham essa equidade, todos tem os mesmos direitos e possibilidades porém, uma boa parte desses alunos permanecem a margem da aprendizagem. É necessário continuarmos investigando as razões desse complexo processo.

Sabendo que a criança em sua fase inicial se encontra no momento de adquirir os diferentes conhecimentos, essa certeza nos leva a perguntar. O que difere nesse processo que não o torna mais rápido, homogêneo e satisfatório? Quais são as dificuldades que se perpetuam? Essas dificuldades são do aluno, do professor, da escola, do sistema? Como podemos contribuir nessa marcha para uma ampliação de melhores resultados? Obviamente todas as respostas para essas perguntas podem contribuir de forma positiva ou negativa na diligência do resultado final. Mas aqui buscaremos refletir sobre o processo pedagógico dentro do espaço da escola e do universo cognitivo da aprendizagem, através de apoio e fundamentação teórica de alguns pensamentos de autores da área.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre o conceito do processo de alfabetização e letramento, sua construção e importância na consolidação da leitura e da escrita, e a contribuição do professor em sua práxis pedagógica para resultados mais satisfatórios.

1.1.2 Objetivo específicos

- Apresentar o desenvolvimento dos conceitos de alfabetização e letramento;
- Dialogar com os conceitos de alfabetização e letramento;
- Analisar as práticas pedagógicas dos professores ao longo da história;
- Repensar a metodologia e as estratégias utilizadas pelos docentes durante o processo de alfabetização;
- Sugerir mudanças nas práticas metodológicas;

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como vimos o objetivo central da escola é a transmissão do conhecimento científico de forma sistematizada. Historicamente está alfabetizado significava apenas identificar as letras do alfabeto, memorizar as famílias silábicas, ler frases, textos sem sentido e fora do contexto, e em seguida reproduzi-los em cópias. Isso configurava ler e escrever. Assim, a criança recebia as informações, sem poder refletir ou questionar, e registrava através de práticas mecânicas como por exemplo, cópias de textos, que não havia nem se quer lido e muito menos compreendido. Na escola, a turma de alfabetização tinha um professor cujo o objetivo era fazer a criança identificar os códigos alfabéticos, relacionando os grafemas e os fonemas, e assim considerando o aluno como alfabetizado. Consolidado o processo, o aluno seguia nessa aprendizagem automática até a idade da adolescência, muitas vezes tornando-se quando adulto, um analfabeto funcional, surgindo a partir daí, dificuldades sociais decorrentes a essa aprendizagem deficiente, e não permitindo a ele condições de avançar para uma melhor estrutura econômica ou social. “Assim, até a década de 1980, a alfabetização era considerada decifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação que precisa ser compreendido.” (SOARES, 2021 pg. 10)

Aprender a escrita do alfabeto é necessário pois a criança precisa dominar esse sistema de representação, mas está inserido em uma realidade social requer mais habilidades do que o domínio desses códigos alfabéticos. Para se relacionar e conviver nos diferentes espaços seja familiar, entre amigos, no trabalho ou outros ambientes sociais, é necessário ler, compreender, interagir, debater, dialogar, interpretar e produzir.

A partir daí, surge a questão do letramento. Para Soares (2001, p.34), O termo letramento surgiu porque apareceu um fenômeno novo que não exista antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, e, como não dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele.

O letramento provavelmente sempre existiu só que não se havia percebido sobre esse processo, já que o conceito e de alfabetização estava definido. Mas com a evolução da educação e também buscando respostas para os repetidos fracassos escolares nas repetências dos alunos, na evasão escolar e na constatação das dificuldades de se comunicar, de ler compreender e interpretar, interagir e escrever, a leitura passa a ter um novo significado. Assim, alfabetização e letramento, surgem como processos de aprendizagens cognitiva e linguística com ensinamentos diferentes, porém que devem caminhar juntos. Nesse sentido, compreendemos que mesmo o

aluno estando alfabetizado, lendo e escrevendo é necessário que saiba usar isso em seu contexto e necessidades sociais.

Segundo Carvalho (2010), “uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social (CARVALHO, 2010, p.66).

Magda reafirma,

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 22).

Assim também, dentro dessa construção de aprendizagem da escrita e da leitura, surgem algumas, dificuldades do professor que busca um resultado onde o maior número de alunos consigam sair alfabetizados e letrados de sua turma. Para isso compreendemos que a metodologia do professor influenciará diretamente nos resultados da aprendizagem final. Falamos sobre a importância do acompanhamento diagnóstico, iniciando pela verificação dos conhecimentos prévios da vivência da criança e a partir daí dando sequência a esse conhecimento, porém, de forma sistematizada através da mediação do professor.

Segundo Oliveira, Almeida e Aroni, a “[...] mediação permite que, pela negação, o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo [...]” (2007, p.103). Portanto inicialmente aprende-se o conhecimento imediato, bruto, das primeiras impressões que nos chega em nossas vivências antes da escola, e em seguida faz necessário que esse conhecimento seja mediado pelo professor e acrescentado a ele um conhecimento científico sobre ele, sistematizado sem que um desmereça o outro, mas sim dê continuidade e consolide. Dessa forma o professor poderá partir daquilo que seu aluno já sabe para seguir para o conhecimento ainda desconhecido pelo aluno. Assim, naturalmente ao aprender novas coisas vai-se elevando o entendimento e estando preparado para aprender novas outras coisas, e assim por diante. “[...] cabe ressaltar que o desenvolvimento humano, ao máximo de suas capacidades, aptidões e faculdades físicas e psíquicas, pressupõe necessariamente a dinâmica de apropriação e objetivação [...]” (ROSSLER, 2006, p.52 - 4)

Assim, estudando sua metodologia o professor terá ferramentas para elevar seu conhecimento e aplicar em suas novas práticas pedagógicas, e as atividades elaboradas por eles precisam ser pensadas com um fim determinado para atender seus objetivos e as necessidades

das crianças, um propósito de atender a determinadas situações de aprendizagem que deverá ser identificada a partir do diagnóstico inicial e que deverá ser acompanhada em verificações de aprendizagem constantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos pontos considerados importantes nessa investigação diz respeito às práticas pedagógicas e sua efetiva contribuição no resultado positivo da aprendizagem, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE PAULO, 2007, p. 39)

Assim, é necessário tornar-se um hábito na vida do professor esse exercício constante de refletir e repensar sobre suas teorias, investindo em suas novas práticas e colhendo diferentes resultados em meio as diferenças. Não é só o aluno que necessita estudar e aprender, cabe ao professor também investir em suas ações dentro do processo pedagógico, pois sendo docentes num mundo cada vez mais globalizado, não se pode conceber a figura do antigo professor detentor do saber, intransigente e arcaico, que muitas vezes persiste em existir e insistir em práticas sem sucesso. Essa velha postura não funciona mais no contexto ao qual fazemos parte e onde nossas crianças estão inseridas, em maior ou menor contato. Precisamos persistir nesse repensar do fazer pedagógico e buscar maneiras de criar condições mais favoráveis para conseguirmos nossos objetivos.

Ao considerarmos sobre a necessidade do professor mudar suas práticas metodológicas a fim de conseguir mais êxito, a escolha do método didático é uma grande estratégia. Porém é preciso se perguntar, quem é esse meu aluno?

Falamos inicialmente sobre a bagagem que a criança traz consigo ao entrar na escola através de seu conhecimento prévio, mas há também a bagagem do professor. Algo construído a partir de suas referências, elaborado em algum pensamento formado sobre essas crianças que serão recebidas em sala de aulas, que pode está na formação acadêmica, social e cultural, e trazida pelos professores, acreditando como sendo algo certo ou errado, e isso irá influenciar suas práticas e metodologias. De acordo com Jaime Cordeiro (2007, p.27), contribui para essa discussão quando destaca:

Nesse sentido, nenhuma escolha de um método didático é tão inocente quanto parece à primeira vista. Para aqueles professores que querem de fato mudar suas práticas pedagógicas de maneira a obter melhores resultados do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, seria preciso tornar claras as representações que eles têm sobre as crianças, sobre essas concepções de mente que são assumidas quase

inconscientemente e que acabam tendo grande influência na escolha das maneiras de ensinar. [...]” (CORDEIRO, 2007)

Pensamentos que surgem sobre achar que o problema da não aprendizagem está exclusivamente no aluno, como sendo algo psicológico, físico-neurológico ou um problema de comportamento que pode ser entendido como algo gerado por uma situação de cultural ou econômica, gera muitas vezes um ato consciente ou inconsciente de exclusão, que acaba por rotular o aluno e deixá-lo a margem do processo de evolução do conhecimento. Assim, não há possibilidade de desenvolvimento de aprendizagem. Isso pode levar a um olhar diferenciado do professor que não chega a investigar, fortalecendo suas crenças naqueles alunos que parecem atender a suas perspectivas e fortalecendo suas descrenças naqueles que não correspondem as tais perspectivas, deixando-os assim de lado sem a mediação necessária. Inicialmente ao ter os primeiros contatos com os alunos muitas vezes o professor os condenam sem antes mesmo buscar diagnosticar as dificuldades apresentadas. De acordo com Bruner (2001, apud CORDEIRO, 2007, p.27) psicólogo norte-americano, “existem quatro modelos dominantes a respeito das mentes dos aprendizes e cada um deles conduz a escolha de diferentes objetivos educacionais: [...]”. Ao apresentar essas quatro formas distintas que acontece nesse momento de aprendizagem cognitiva, devemos nos atentar para buscar conhecer nosso aluno e diagnosticar a melhor forma de acelerar e diminuir as diferenças e obtendo melhores resultados.

Segundo Bruner (2001), esses aprendizados podem ocorrer de quatro formas: por imitação, onde a vivência não é levada em consideração pois a aprendizagem acontece por imitação e repetição de algo que lhe foi anteriormente demonstrado; por absorção de ideias, onde a criança precisa ser preenchida como uma folha em branco, por aqueles que detêm determinados conhecimentos externos inclusive escolares; por concepção, a criança como ser pensante, interagi e compreende situações buscando refletir sobre elas, aqui o professor é um mediador da aprendizagem; e por último, leva-se em conta a vivência da criança sua bagagem seu conhecimento pessoal, o qual devemos considerar e aproveitá-lo, a partir daí, fortalecer e compartilhar esse conhecimento de forma coletiva.

Nesse contexto o momento diagnóstico inicial através de instrumentos específicos elaborados pelo professor, é um momento de conhecimento de seu aluno, que o levará ao passo seguinte sobre as estratégias necessárias para atingir os objetivos planejados. Não há, portanto, um método específico ou fórmula mágica, mas há estratégias para o êxito da aprendizagem. E conhecer o aluno é sem dúvida um ponto de partida crucial para um bom resultado,

minimizando as diferenças e aumentando a possibilidade de ampliar as relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento planejado.

Sabe-se que a alfabetização consiste num caminho de domínio e apropriação dos códigos e da escrita alfabética, Magda Soares (2021), porém a complexidade de nosso sistema alfabético não se resume a compreensão dos grafemas e fonemas, embora esse seja um conhecimento necessário. Temos no Brasil um sistema alfabético ortográfico e que muitas vezes se estende para além dos anos iniciais da alfabetização, principalmente no que diz respeito ao letramento e a ortografia.

Magda Soares (2021), afirma que esse processo vai além, pois requer diversos outros conhecimentos e aprendizagens que estão inseridas no contexto da alfabetização e não apenas na decodificação e transcrição dos grafemas. Ler e escrever são processos distintos, interdependentes, porém devem ser apresentados simultaneamente em harmonia, pois uma corrobora e dá sentido à outra. Assim também, Magda (2021, pg.51) nos diz que, “[...] a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala. [...]” Naturalmente desenvolvendo-se em sociedade e em seu meio cultural, a criança vai buscando formas de comunicar-se desde muito pequena, essa necessidade é inerente a seu ser, pois somos seres sociais e precisamos nos comunicar. A criança ao perceber que essa comunicação é possível e que pode ir além, pois, ela percebe-se então, como sendo entendida e esforça-se para entender, isso a levará a um aperfeiçoamento dessa habilidade e conseqüentemente a outras formas de comunicação e entendimento do mundo. Esse novo mundo é o mundo letrado pois ela também já percebe em seu contexto social esse tipo de comunicação. Isso também a levará a uma reflexão sobre a leitura e a escrita mesmo sem ter consciência disso. Para Magda Soares (2021), existe uma complementação entre esses processos que ocorre intimamente e se externa, quando biologicamente a maturação psicológica da criança através de sua vivência sociocultural tem seus primeiros contatos a língua escrita, e a aprendizagem estimulada externamente por outros, através de novas informações e habilidades que levará a criança a reflexão de sua escrita e reescrita.

Dentro da sala de aula costuma-se dizer que tudo que falamos podemos escrever, ou seja ensina-se que as representações dos sons da língua podem ser registradas por letras, as letras do alfabeto. Inicialmente antes de entrar no universo escolar a criança fará por conta própria suas tentativas, porém para consolidação desse processo a figura do professor é essencial pois ele fará essa ponte entre o conhecimento da vivência trazido pela criança e que

será consolidado gradativamente dentro da apropriação do conhecimento da leitura e da escrita. Ele fará essa ponte entre o conhecimento da vivência trazido pela criança e o contextualizado dentro da escrita alfabética e do letramento, esse percurso as escolhas do professor será a base para consolidação.

Entendemos que a criança aprende dentro do sistema de escrita alfabética e que as palavras que usamos para nos comunicarmos pertence ao alfabeto, que este som emitido ao falarmos pode ser representada usando determinadas letras. Portanto a avaliação diagnóstica é o início para sistematização do processo de construção da escrita e da leitura. Mas esse diagnóstico deve ser constante, pois será um referencial na compreensão e no avanço do nível em que se encontra a criança, assim a mesma estará sendo constantemente incentivada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concluímos que ensinar é um ato de amor e responsabilidade, dedicação e compromisso a sua profissão e a seu próximo. É buscar de acordo com suas possibilidades maneiras de realizar sempre mais e melhor, é fazer a diferença. Isso está diretamente ligado a prática docente, pois o professor que se interessa em melhorar suas metodologias está verdadeiramente buscando resultados para as distintas situações as quais se depara diariamente em sala de aula, será o professor parte fundamental na mediação desse saber sistematizado e que guiará a criança nesse entendimento e na busca da equidade.

Entendemos que a construção da aprendizagem envolve vários fatores e que a alfabetização e letramento tem objetivo e intenção, e é parte fundamental desse processo que nos acompanha desde o momento que nos apercebemos de tudo ao nosso redor, e que levaremos a diante em nossa idade adulta, pois sempre estamos aprendendo e reaprendendo, fazendo leituras e depois releituras, e assim fundamentando esse caminho.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, E. M., ALMEIDA, J. L. V. e ARNONI, M. E. B. Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CORDEIRO, Jaime. Didática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007

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

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. - Porto Alegre: Artmed, 1999

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002 RJ: Vozes, 2010

OLIVEIRA, E. M., ALMEIDA, J. L. V. e ARNONI, M. E. B. Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

SOARES, Magda. Letramento: Um Tema de Três Gêneros- 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.128 p.

_____. Alfabetar : toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO

Josiane Barbosa Pereira
Adriana Fátima de Brito
Petruccia Kelly Oliveira Sousa
Greiciane Pereira Mendonça Frazão
Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

A criança necessita entender a utilidade da leitura e escrita em sua vida dentro e fora da escola, compreender o objetivo das exaustivas atividades escolares, utilizando toda sua energia e empenho, essa é uma meta comum para professores e professoras nos tempos atuais. Concordamos com esses apontamentos e buscamos alinhá-los a rotina diária.

No final de 2019, os noticiários começaram a divulgar os primeiros infectados pelo Corona Vírus, na China, que interferiria diretamente não só na rotina escolar como nas vidas da população mundial, “(...) uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019 (PIVA,2020)”.

De início, tal notícia soou distante e não foi dada a devida importância por governos de estado e a população mundial. O governo da china por vez sua tentou tomar medidas preventivas diante da situação, equipes de cientistas foram reunidas para o estudo do vírus, formas de contágio e contenção, testes realizados nos ambientes com maior circulação de pessoas possíveis, aferição de temperatura, isolamento social foram algumas das medidas tomadas governo Chinês que conseguiu diminuir o número de contágio no entanto o vírus rompeu fronteiras,

(...) no dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nos 345 e 356/2020 (PIVA, 2020).

Nesse contexto, em meio aos fatos acima apresentados referentes a pandemia no ano de 2020, a missão de Alfabetiza e Letrar tornou-se uma problemática ainda mais árdua, uma vez que o aluno não se encontra mais dentro do espaço escolar, o acesso ao estudante mudou, a rotina, os recursos e o ambiente.

A sociedade em si está passando um momento histórico e desconhecido. Onde os recursos escolares os quais antes da pandemia eram utilizados tiveram de se adaptar a atual realidade sem nenhum planejamento, a escola está utilizando de ferramentas inusitadas para poder realizar essa ponte entre aluno e aprendizagem.

Estamos acompanhando depoimentos de professores sobre suas rotinas diárias, o empenho em planejar aulas on-line, custeando do seu próprio bolso os recursos necessários desde as ferramentas tecnológicas até a assinatura de internet. No intuito de desempenhar a sua função da melhor forma possível, estendendo seu horário de trabalho para além do expediente e até finais de semana com o propósito de atender aqueles alunos os quais pais e responsáveis não conseguem acompanhar junto com criança as atividades escolares no horário proposto por possuir apenas um aparelho celular, em alguns casos este único aparelho atende a três ou mais crianças, com uma internet de 3G que não suporta os arquivos básicos do conteúdo a ser trabalhado.

Esse tempo ainda precisa ser conciliado com as demandas da Escola e da Secretária de Educação, por meio de reuniões, formações, relatórios e registros diários dos alunos presentes nas atividades, utilizando fotos para tal comprovação, questionários e relatórios, ligações telefônicas aos faltosos e mais registros de justificativas a sua ausência, essa parte burocrática de preenchimento de fichas e relatórios aliados a tudo que já foi citado acima torna a prática docente exaustiva e nem sempre essa exaustão é sinônimo de resultados efetivos.

A falta de recursos e apoio ao docente tornou-se bem mais evidente nesse momento. O próprio profissional já traz consigo um elevado índice de compromisso no desempenho de sua função, a busca mais urgente é envolver o aluno no processo de aprendizagem em meio a tensão de um vírus desconhecido para muitos que se espalhou e evolui avassaladoramente. Ainda é cedo para termos respostas para os danos causados no sistema educacional e o impacto no desempenho da Alfabetização e Letramento do corpo discente da escola.

Sabemos que a Alfabetização e o Letramento são processos distintos e ao mesmo tempo indissociáveis, estão interligados de tal forma a ser impossível articular ações e metodologias diferentes as quais assegurem o direito de educandos independente da situação econômica, social, étnica ou cultural o tenha assegurado.

Não basta o indivíduo decodificar os símbolos da escrita e leitura, a sua utilização requer contextualização e compreensão de tais habilidades, identificar a utilidade de um texto faz se primordial nos contextos os quais este se encontra, bem como a demanda de transmitir sua mensagem utilizando se de tais signos.

Nesse sentido podemos acompanhar a evolução dos índices de aprendizagens medidos pelo IDEB, que apesar de não ter atingido a média em 2019 se apresenta em uma curva crescente com a média de 5,5 referente a português e matemática, por meio de esforços em conjunto das esferas da educação básica com uma rotina de planejamento e ações conjuntas antes do modelo de ensino remoto. Assegurar o bom desempenho dos alunos em meio a tantas adversidades tem se mostrado uma tarefa bem instigante.

“O estudo é libertador “... essa é uma das frases mais marcantes de Paulo Freire em sua jornada pedagógica, levar o indivíduo a refletir sobre sua história, onde ele se encontra, como chegar a sua meta exige um trabalho de envolvimento de reflexão e o mais importante de prazer, esse despertar é mágico e transformador.

Nosso público alvo concentrasse na rede pública de ensino, aqueles menos favorecidos economicamente e com acesso restrito a forma culta padrão exigida pela sociedade dominante em sua obra *Alfabetizar Toda criança pode aprender a ler escrever*, Magda Soares nos revela algumas estratégias de como o processo de ensino aprendizagem pode acontecer de fato em escolas públicas, “(...)se olharmos historicamente, o fracasso em alfabetizar tem sido uma constante na educação pública brasileira(SOARES,p.09).”

Utilizar o mundo da criança, suas experiências, conhecimentos e expectativas fazendo com que ela de maneira sutil seja envolvida no mundo letrado, realizando essa fusão de vivências, construindo assim conteúdos sólidos de aprendizagem, instigando o discente a ir em busca daquilo que lhe realiza é possível.

Em consonância quando a criança percebe a valorização do estudo dentro de casa o seu comprometimento com a educação formal é nítido, como afirma Juliana Spinelli (2021, acesso dia 26), “Pais que valorizam a formação científica e cultural tendem a influenciar positivamente a relação estabelecida entre os filhos e o processo de aprendizagem”.

A melhor maneira de chamar a atenção da criança para a leitura é mostrando-a a sua utilidade no dia a dia, nas atividades mais simples como realizar uma lista de compras junto com os pais ou até lê a bula de um medicamento por exemplo, nas atividades de lazer com a leitura de uma história, as regras de um jogo que ela goste e sempre com muito diálogo.

Sou a segunda de uma família com cinco irmãos, pai agricultor e mãe dona de casa, eramos bem humildes e passávamos por bastantes privações, lembro até hoje das coisas que meus pais nos diziam na mesa na hora das refeições, de como ele (pai) estava sofrendo por não ter estudo, com as mãos calejadas e nos pedindo para não repetir a sua história. Minha mãe por sua vez nos falava de sua angústia por não tido a oportunidade de estudar, ambos com pouco

grau de instrução acadêmica, mas tinham a consciência da importância do estudo, hoje somos 4 com formação superior atuando cada uma em sua área, 1 com formação de nível médio e sabemos por experiência como o Ensino é transformador.

Nosso principal objetivo é superar a defasagem escolar relacionada ao Processo de Alfabetização e Letramento durante o ensino remoto, tendo como aliados Escola, Professores e Família, utilizando os recursos acessíveis com mediação da família e orientação de professores juntamente com a escola.

Identificaremos como este trabalho está sendo realizado e seus efeitos nos agentes envolvidos, quais caminhos estão sendo percorridos para dá continuidade a Alfabetização e Letramento mesmo sendo fora da sala de aula.

2 PROFESSORES, ESCOLA E FAMÍLIA CAMINHANDO JUNTOS

A família em parceria com a escola, são sem sombra de dúvidas os melhores aliados na construção de indivíduos amantes do conhecimento, é preciso que haja uma parceria um discurso alinhado para um propósito maior, a criança necessita compreender que existe um consenso no discurso e atitude da escola com a família, mesmo que pais e responsáveis não sejam alfabetizados, mas se estes valorizam a importância do estudo em se já é suficiente para contribuir decisivamente no processo de Alfabetização e Letramento de seus filhos.

Colhemos dois relatos de professoras da rede Municipal de João Pessoa-PB, uma leciona nos anos iniciais da Educação infantil que preferiu não se identificar, e outra professora atuante em turmas de 3º_ano.

Identificaremos a primeira como professora: X, quando questionada sobre os desafios enfrentados durante o ensino remoto, nos afirma: “Muitos são os desafios no ensino remoto, sobretudo na educação infantil, pois essa fase do desenvolvimento das crianças é pautada nas vivências. Experimentar, questionar, pesquisar, interagir de forma lúdica e significativa. Esses são os maiores desafios, tornar a sala de aula virtual um ambiente para aprendizagem apesar da distância”.

O processo de alfabetização e Letramento dentro da escola se inicia desde o primeiro contato da criança com a sala de aula explorar o seu conhecimento de mundo de maneira lúdica e a partir deste vivenciar experiências na construção e desenvolvimento de letramento e alfabetização, encontrar um o caminho de como fazer ló no ensino remoto é o nosso anseio.

Esse momento é sem dúvida uma excelente oportunidade para a escola desenvolver um projeto de Família na Escola Virtual, utilizando de debates relacionados a rotina das famílias, estreitando esse elo.

No seu relato de experiência a professora: Petrucia Kelly Oliveira Souza, que leciona em turmas de 3º, elenca alguns desafios por ela enfrentados nesse sistema de ensino remoto durante a Pandemia do Covid-19: “ Os desafios têm sido vários, perpassando por aspectos que vão desde a dificuldade dos alunos em ter acesso à internet, como na dificuldade de algumas famílias em ajudar os filhos nas atividades propostas, seja por questões relacionadas ao tempo em que estão em casa ou ainda ao nível de escolaridade dos responsáveis pelas crianças”.

Podemos perceber que os fatores econômicos e de formação acadêmicas interferem diretamente no apoio as atividades das crianças por parte de seus responsáveis. Apesar de tentar apoiar as crianças através do diálogo essa tarefa fica mais árdua quando estes não possuem acesso à internet por esta ser o principal meio de comunicação com a escola nesse momento.

Um recurso que tem sido usado por algumas escolas são as atividades impressas para aquelas crianças com acesso restrito a internet, pós com esse material em mãos as crianças têm a possibilidade de realizar suas atividades escolares com o apoio de pais e responsáveis.

Questionadas em relação a apoio para a superação dos desafios citados a professora X diz: “Apenas das colegas professoras”.

Souza responde: Em partes. Alguns pais são bem comprometidos e abraçaram a causa de verdade, procurando apoio em outros familiares ou, quando possível, colocando as crianças em turma de reforço. Por parte da escola esse apoio também tem chegado, mas ainda considero insuficiente, pois a “mão na massa”, se assim podemos dizer, tem ficado mesmo para o professor.

Estamos a mais de um ano vivenciando a Pandemia, e até o momento nenhum programa de ajuda financeira ou tecnológica foram disponibilizadas para os profissionais da educação ou para as famílias com menos recursos econômicos por parte do governo federal ou municipal com o intuito de diminuir tais impactos por falta de acesso as aulas, o apoio esperado em alguns casos veem apenas dos colegas de profissão e de algumas famílias comprometidas e com acesso as ferramentas utilizadas.

Reforçando assim a importância de Família, Escola e Professores buscarem juntos metodologias acessíveis no desenvolvimento dessas atividades, os jogos virtuais e aqueles construídos com os recursos disponíveis, materiais recicláveis por exemplo aliados as atividades impressas já mencionadas vêm surtindo efeitos positivos.

Ambas fazem uso de ferramentas como: Grupos de WhatsApp, aulas on-line pelo Zoom, gamificação; Aparelho celular, computador, aplicativos para edição de vídeos, plataformas

digitais como youtube. Ferramentas essas que não são acessíveis a todos os alunos envolvidos. Em relação ao apoio necessário para o progresso de seus alunos a professora X menciona: “Acredito que se o professor recebesse apoio da gestão e equipe técnica de forma efetiva, esse percurso seria um pouco menos sofrido”.

A professora Souza nos fala: “Mais que nunca a família, professores e escola têm visto que existe uma relação de interdependência entre si. O ensino remoto veio para deixar essa relação, com seus sucessos e insucessos, muito clara. Se nesse momento existir a falha grave em algum componente do tripé família-escola-professor, certamente as dificuldades para a aprendizagem das crianças serão ainda maiores. Assim, considero que o trabalho do professor precisa estar baseado nessa relação, sem que este esqueça, é claro, que ele é o responsável por articular e favorecer o desenvolvimento dos seus alunos”.

Nos seus depoimentos as professoras nos transmitem o seu engajamento e comprometimento no desempenho de sua atuação, percebemos suas angústias e percalços na missão de Alfabetizar e Letrar com escassez de acesso a ferramentas e apoio tanto para o corpo docente como discente.

Diante da problemática apresentada algumas metodologias aplicadas tem se mostrado eficiente nesse regime de aulas, segundo a professora X: “Acredito que em primeira mão um trabalho voltado à interação da família à escola, assim como a afetividade e a ludicidade que a Educação Infantil requer”.

Percebemos que agora mais do que a importância da participação da família no desenvolvimento das crianças, bem como a utilização das ferramentas tecnológicas adequadas a cada realidade a professora Souza aponta: “vejo que as aulas síncronas se sobrepõem as assíncronas, visto que as crianças podem interagir e construir os conhecimentos a partir dessa troca. Oferecer aos alunos nestes momentos de aula recursos como jogos, imagens e vídeos tem se mostrado como uma boa forma para potencializar o processo de ensino-aprendizagem”.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, temos um número considerável de participantes, no entanto não conseguimos atingir a sua totalidade, professora X, constata: “Apesar das dificuldades, 80% das crianças estão participando efetivamente das aulas virtuais”.

A professora Souza: “De modo geral, considero que as crianças tenham tido um bom rendimento, no entanto, vale destacar que aquelas que têm ficado à margem desse processo de participação nas aulas, sejam elas síncronas ou assíncronas, apresentam grande defasagem na aprendizagem”.

É justamente com essa clientela que está a margem nosso empenho em encontrar meios para atingi lá, essa parceria de Professor x Escola x Família, devem estar alinhados em direção ao mesmo objetivo, temos consciência da importância da continuação desse trabalho no pós Pandemia, mas sabemos também que tem muito a ser feito nesse momento e devemos reforçar e utilizar as metodologias existentes.

Em relação ao rendimento escolar dos alunos ter sido afetado, a professora X, expõe: “Com certeza. Na escola, durante um turno de aula trabalhamos vários conteúdos de forma interdisciplinar e realizamos várias atividades sob a orientação da professora o que não acontece virtualmente, pois as atividades são mediadas pelos pais”.

A parte burocrática exigida pela secretária junto com a escola para com os professores, acabam freando os professores na sua busca para melhorar o desempenho dos alunos, a professora X: “Acredito que se os professores fossem melhor assistidos e menos cobrados no sentido de entrega de muitos documentos e relatórios que muitas vezes não apresentam uma funcionalidade, e que se recebessem apoio no sentido de suporte pedagógico para um plano de ação coeso, busca ativa das famílias ausentes, suporte com materiais e mesmo de sugestões de atividades, haveria uma redução dessa defasagem”.

Empenhadas em acabar com esse desvelamento de aprendizagem o corpo docente da escola vem utilizando de metodologias efetivas, professora Soares: “O que posso fazer neste momento tenho feito, oferecendo aula de reforço on-line e preparando material pedagógico de apoio”. As atividades diferenciadas junto com a participação da família, têm sido um recurso decisivo no processo de desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos com dificuldades, a articulação do professor, junto com a mediação da escola completam esse ciclo.

Toda essa mudança na rotina de vida da sociedade devido a Pandemia, tem afetado a todos, por isso é tão importante essa parceria, é necessário que haja suporte de ambos os lados, professora X: “ Nós professores estamos exaustos, expostos, investindo tempo e dinheiro do nosso próprio bolso para nos reinventarmos e ainda precisamos conviver com o julgamento dos pais, cobrança da sociedade e frustração por estarmos a todo momento perdendo pessoas e vivendo com medo nesse contexto de pandemia. Sendo assim, concluo com esse desabafo”.

O fortalecimento de todos os elos torna se crucial nesse momento, trazer o trabalho para dentro de casa e associa ló as outras funções por nós professores, veem sendo um confronto. Analisar a situação com o intuito de formarmos parcerias para a superação de dificuldades é uma atitude crucial para todos os envolvidos.

3 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA CONSCIENTE

Com a invenção da escrita devido a expansão do comércio as civilizações viram-se obrigadas a terem o domínio da codificação e decodificação da escrita para poderem se comunicar e expandir-se economicamente essa retomada histórica feita por Soares em sua obra *Alfabetizar* nos faz refletir sobre o uso efetivo desse sistema. Os termos Alfabetização e Letramento vêm sendo usados com o intuito de descrever essa codificação e decodificação da escrita, bem como a sua utilização de forma efetiva. De início a expressão Alfabetização foi usada com intuito de descrever esse processo de codificação e decodificação aplicando-se uma metodologia de repetição para a aquisição do domínio de tais códigos.

No ensino tradicional com métodos expositivos e demonstrativos, procedimentos e técnicas o aluno tinha contato com sistema alfabético, depois de sua memorização partia-se para formação de sílabas, palavras, textos com a associação a algum material concreto para a sua melhor fixação, usando estímulo-resposta para alcançar o objetivo pretendido. O sujeito estava então alfabetizado sem conseguir pensar ou compreender textos e a sociedade a qual tinha acesso.

Os conteúdos trabalhados eram os valores acumulados repassados como verdades absolutas em sequência lógica e psicológicas das informações em uma relação onde professor-aluno era um tanto que hierarquizada, o professor auxilia e modela o desenvolvimento do educando, este por sua vez segue a cartilha ao pé da letra para poder se encaixar nos padrões exigidos pela escola e pela sociedade.

Essa Concepção Liberal trazida para o Brasil através dos Jesuítas no ano de 1549 até o século XX, retrata bem esse processo onde o papel da escola era justamente o de adequar as necessidades individuais ao meio social, formando assim mão-de-obra modelada de acordo com a necessidade do mercado de trabalho.

Na década de 60 surge no Brasil a Concepção Progressista nos fazendo refletir sobre o Processo de Alfabetização e suas consequências sociais tendo como um dos principais percursores Paulo Freire. A escola assume um novo papel social, passa a discutir a relação entre os homens e entre a natureza, se cogita a possibilidade de autogestão individual e coletiva com difusão de conteúdos vivos indissociáveis da prática social dos educandos, os conteúdos são geradores com conhecimento de base científica, universais e de relevância social e vivência grupal.

Nesse processo a relação do professor com o aluno passa a ser horizontal, faz se necessário a mediação do professor para que aja uma interação crítica e consciente do aluno. Com essa nova corrente nos deparamos com a urgência da construção de seres autores e transformadores de sua própria história. O termo Alfabetizar exigia ter um sentido mais amplo. O que se espera a partir deste momento é que o sujeito consiga compreender e interpretar tais códigos de um jeito libertador.

A habilidade de lê e compreender a bula de um remédio, entender as instruções deixadas por escrito pelo chefe, conseguir interpretar a planta de uma construção ou a rota do ônibus exposta no aplicativo de GPS do veículo onde pelo condutor, realizar um relatório do trabalho desenvolvido pela equipe a qual coordena, são situações práticas do cotidiano que exigem reflexão, e conseqüentemente transformação social.

A expressão Letramento vem justamente para descrever as capacidades expostas e apesar de ter significado diferente de Alfabetização, ambas andam lado a lado se condensando e se completando. A concepção (Progressista), dá um novo significado para a alfabetização, nos levando a discussões e reflexões de nossas práticas cotidianas.

Essa nova concepção não veio para nos trazer uma receita pronta e solucionar todos os problemas educacionais existentes, pelo contrário ela veio justamente para gerar diálogo, discussões, inquietações e a partir destes criarmos possibilidades, pontes que nos proporcionem meios, caminhos a serem seguidos e ou reconstruídos, retomados, reinventados.

Com a Concepção Progressista, tomamos uma nova postura não só em relação ao processo de Alfabetização e Letramento como também a fatores sociais, o sujeito começa a perceber se na sociedade e qual papel ocupa nela, entende que pode haver transformação de sua própria história e como ele pode ser autor dessa mudança.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky comprovaram a teoria através de pesquisa a Psicogênese da língua escrita nos mostram as hipóteses de leitura e escrita da criança mesmo antes de frequentar a escola:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

A criança formula sua própria hipótese a partir do momento que é inserida no mundo da oralidade e passar a manipular objetos e interagir com outras pessoas. Emília descreve o processo de construção da escrita nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Identificar cada nível e suas características é primordial para o professor poder orientar o aluno na aquisição da leitura e escrita bem como de sua função social

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas realizadas com as professoras nos fizeram refletir sobre o processo de Alfabetização e Letramento durante o ensino remoto, vimos a rotina árdua das professoras com o intuito de conseguir realizar seu trabalho com o apoio da família, por essa está o elo mais próximo com as crianças.

Incluir todos no processo de aquisição da leitura e escrita, se reinventando na busca do sucesso escolar, sendo a escola posicionada de uma maneira nunca vista antes pela educação, utilizando um recurso que de primeira vista parecia ser temporário e já estamos a mais de um ano ensinando de forma remota sem termos certeza de até quando continuaremos nesse modelo de ensino, de uma coisa é certa apesar de todas peripécias enfrentadas, professores, família e escola continuam discutindo, experimentado e se reinventando para atingir seus objetivos.

Estudando história da educação e seus autores e ao mesmo tempo fazendo história sendo autores de um momento épico que ainda tem muito a ser escrito e estudado, seus reais impactos só serão realmente comprovados quando voltarmos para dentro da sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da nossa história em Educação Brasileira, pudemos analisar a construção do processo de Alfabetização e Letramento em diferentes momentos nas escolas públicas. É de consenso de Educadores e Pesquisadores em Educação que esse processo é desafiador visto os obstáculos a serem superados por educandos e educadores. Algumas questões sociais e econômicas interferem positivamente ou negativamente, bem como fatores familiares e emocionais, por algum tempo investigou-se os impactos de tais questões. Mas como analisar esses efeitos em tempos de pandemia? Esse está sendo um questionamento que inquieta a sociedade no geral.

Sabemos que a temática da alfabetização sempre foi um dos maiores problemas para a educação nacional, com a necessidade do ser humano ter contato direto com o objeto para a partir deste contato compreendê-lo e aprendê-lo, como produzir a escrita sem ter tido contato com ela antes ou sem ter consciência da sua utilidade? Vivemos em um mundo letrado e utilizamos essa ferramenta diariamente, seja através da escrita propriamente dita ou da sua linguagem oral, daí a importância de darmos significado a sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORMUTH, John R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, Washington, D.C., v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. **Advisor-advisee relationship: the multiplier knowledge**. Revista Acta Cirúrgica, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170 – 172, maio/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/acb>>. Acesso em 02 de maio de 2018.

STAKE, R. E. **A arte da Investigação com Estudo de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS TURMAS DA EJA

Petrucia Kelly Oliveira Sousa
Josiane Barbosa Pereira
Adilma Gomes da Silva Machado
Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no mundo através dos avanços tecnológicos mudaram as relações de trabalho, a forma como as pessoas se relaciona com as outras e com as informações. Toda esta mudança exigiu que a escola se inovasse para conseguir atender às expectativas da sociedade contemporânea, e no Brasil não foi diferente. Assim, ao longo dos anos, a educação brasileira vivenciou, e continua vivenciando, grandes modificações que perpassam por vários aspectos, indo desde as concepções que norteiam a prática docente até à própria estrutura e organização do ensino básico e superior. Estas melhorias proporcionaram avanços significativos no que concerne à qualidade do ensino, no entanto, ainda não podemos considerar que estamos no nível em que desejamos, pois ainda há em nosso país um grande número de pessoas plenamente analfabetas ou analfabetas funcionais, ou seja, alunos que frequentaram a escola, mas que não conseguem fazer o uso social da língua escrita. Por este motivo, o fim do analfabetismo tornou-se a principal meta para a educação nacional, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE, 2011).

O panorama da educação nacional impulsionou discussões calorosas em torno das novas propostas de ensino, e a questão do letramento ocupou espaço central neste debate, permanecendo em destaque até os dias de hoje. Deste modo, desde que se tonou perceptível à necessidade de oferecer aos alunos práticas contextualizadas de leitura e escrita, isto tem ganhado proporções maiores e mais profundas, pois não se trata apenas da questão de ensinar a ler e escrever um código, mas o professor deve estar consciente de que, através da leitura e da escrita, deve preparar o aluno para as mais diversas práticas sociais, tornando-o capaz de exercer plenamente sua cidadania.

Desta forma, o tema letramento tem sido destaque nas últimas décadas, principalmente em nosso país, onde o índice de analfabetismo funcional ainda preocupa. Para avaliar dados relacionados a esta questão, o Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa criaram o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). A pesquisa, que avalia a evolução do Indicador de

Alfabetismo Funcional, revelou que no ano de 2012, 27% da população brasileira entre quinze e sessenta e quatro anos era considerada analfabeta funcional (Inaf 2011-2012). Ainda de acordo com o mesmo órgão, “é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões”.

Muitos fatores contribuem para encharcar estes números, como a dificuldade de acesso a escola na idade certa, a evasão escolar, a repetência, a falta de estrutura das escolas, o despreparo dos professores, entre tantos outros. Todos estes aspectos que afastam as crianças da escola acabam fazendo com que muitas delas retornem mais tarde as salas de aula, passando a frequentar as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, não basta apenas que estas pessoas retornem para as salas de aula para elevarmos os índices de alfabetizados na sociedade, pois nem sempre as tendências pedagógicas adotadas nas escolas garantem que estes jovens e adultos adquiram habilidades e competências necessárias para fazer o uso da leitura e da escrita nas mais diversas situações do cotidiano.

Apesar da EJA caracterizar-se como uma alternativa para jovens e adultos retornarem à escola, sabemos que as propostas que norteiam as práticas pedagógicas nessas turmas nem sempre tem como foco preparar cidadãos para que estes sejam capazes de agir criticamente, utilizando os conhecimentos linguísticos para este fim, ou seja, nem sempre estes alunos têm a oportunidade de exercitar a leitura e a escrita de forma significativa, atrelada a sua vivência de mundo. Porém, há algumas décadas, especialmente após as importantíssimas contribuições do educador Paulo Freire, se tem procurado diminuir esse abismo, e a EJA tem tomando para si o grande desafio de incluir na metodologia atividades que estimulem o letramento, que valorizem o conhecimento que estes adolescentes, jovens e adultos trazem para a sala de aula.

Diante deste panorama de mudanças de paradigmas, podemos nos questionar: Como os professores da EJA têm tratado as questões práticas da leitura e da escrita? Como eles têm conseguido valorizar a vivência dos alunos que chegam às salas de aula repletos de informações? Quais são as concepções destes profissionais sobre letramento? Como eles têm trazido para a sala de aula práticas de letramento?

Para entendermos um pouco mais estes questionamentos, nos propusemos a investigar como os professores da EJA de uma escola pública do município de João Pessoa trazem para a sala de aula as práticas de letramento e quais desafios eles encontram diante desta nova proposta de ensino. Portanto, com o propósito de fomentar a reflexão sobre o letramento na EJA, nosso artigo apresentará, de forma sucinta, estas discussões, esperando contribuir para a construção

de uma escola igualitária, onde o aluno seja visto como agente na elaboração do seu conhecimento.

2 METODOLOGIA

Para construir o nosso artigo que pretende analisar qual/ quais concepções de letramento norteiam a prática docente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), avaliando como eles inserem as práticas de letramento em suas aulas, aplicamos um questionário, composto por quatro questões abertas, com quatro professores de Língua Portuguesa que lecionam em uma escola da rede pública do município de João Pessoa. Esta escolha se deu porque acreditamos que, ao responder questões como as que compuseram esta ferramenta de investigação, pudemos também incentivar a reflexão dos professores sobre sua prática. Por isso, acreditamos que este era o melhor caminho diante da nossa proposta, pois garantiria a liberdade para que os docentes, ainda que de forma indireta, ao refletirem sobre a sua prática, se autoavaliassem, sem estarem obrigados a assinalar esta ou aquela questão, mas que eles fossem capazes de dizer, com suas próprias palavras, o que pensam sobre o letramento e como estão direcionando suas práticas diante do que pretendem alcançar.

Lakatos e Marconi (2003) apontam que algumas vantagens do questionário são a maior liberdade nas respostas por causa do anonimato, a segurança do entrevistado por não haver identificação, o tempo maior para responder as questões, além da impessoalidade do instrumento, pelo fato de as respostas não serem identificadas. Assim, os questionários utilizados, além de nos fornecer dados para a análise da nossa pesquisa, conduziram nossa reflexão a cerca das práticas de letramento na EJA, e também serviam como meio de reflexão e instigação de possíveis mudanças no fazer pedagógico dos docentes envolvidos na pesquisa.

Diante da forma como nossa pesquisa foi planejada e executada, podemos dizer que, em relação à abordagem, ela apresenta-se como qualitativa. Conforme Deslauriers (1991, apud GERHARDT E SILVEIRA 2009, p. 32)

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (GERHARDT E SILVEIRA 2009, p. 32).

Quanto ao procedimento, ela define-se como uma pesquisa de campo, que, segundo Fonseca (2002, apud GERHARDT E SILVEIRA 2009, p. 37), caracteriza-se pelas

investigações em que além serem realizadas pesquisas bibliográficas e/ou documental, realizam-se coleta de dados junto às pessoas.

3 MARCO TEÓRICO

Com o advento da escrita as pessoas passaram a viver em uma sociedade grafocêntrica. Hoje, não podemos imaginar nossa vida sem utilizarmos a escrita, pois ela faz parte das mais diversas situações do nosso cotidiano. No entanto, esta vivência harmônica com a escrita não ocorre da mesma forma para todos, pois muitas pessoas não conseguem utilizá-la como uma ferramenta para a comunicação. Neste sentido, Soares (1998) afirma

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio. (p. 45-46)

Um dos maiores desafios da EJA é possibilitar que os jovens e adultos que retornam às salas de aula possam construir ou até muitas vezes consolidar seus conhecimentos de forma articulada com as experiências que estes já trazem, incorporando, como argumenta Soares, as práticas de leitura e escrita de forma efetiva em seu dia a dia. Para que isto aconteça de forma significativa e prazerosa, os professores desse segmento, de forma especial, devem estar atentos para o fato de que seus alunos não podem ser considerados iletrados, pois eles trazem uma experiência de vida em que certamente o mundo da escrita faz parte, embora eles ainda possam apresentar algumas dificuldades quanto ao seu uso social. Desta forma, os educadores precisam estar conscientes de que suas aulas nunca partirão do zero, e que é necessário valorizar as experiências vividas anteriormente, partindo delas para construir novos conhecimentos.

Neste sentido, Freire (1983, p.13) já nos alertava dizendo que “nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser a sua plenitude. Não há homem absolutamente inculco: o homem “humaniza-se” expressando, dizendo o seu mundo. Aí começa a história e a cultura letrada.”

Ainda conforme Freire (1989, p.9) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Entendemos que esta dinamicidade a que Freire refere-

se deve também ocorrer dentro da escola, pois lá é o lugar onde estes jovens e adultos buscam novas oportunidades para se qualificarem afim de atenderem às exigências do mercado de trabalho. Para a maioria desses alunos à volta às salas de aula é um momento de recomeço de vida, uma oportunidade para diminuir as desigualdades de oportunidade a que muitos foram submetidos e que geraram a exclusão social da qual muitos são sujeitos.

Para prosseguirmos com as questões que norteiam nossa pesquisa, recorreremos às valiosas contribuições de alguns estudiosos da área. Para tanto, tomamos como aporte teórico os estudos de Freire (1989), Soares (1998), Kleiman (1995, 2005) entre outros teóricos que nos auxiliarão nesta discussão.

Definir a concepção de letramento que orienta este trabalho é parte essencial para nos respaldarmos quanto ao nosso objeto de pesquisa. Soares (2012) diz que o termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy* (letra- do latim *littera*, e o sufixo- mento). Ela explica

literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita neste conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. [...] O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é o que é designado por *literacy*. (Soares 2012, p.17/18)

Apesar da palavra letramento ser uma expressão recente, segundo Kleiman (2005), Paulo Freire já empregava o termo alfabetização com um sentido muito próximo ao termo letramento que usamos hoje e, embora ele não tenha empregado esta palavra, as concepções de alfabetização por ele defendida referia-se às ideias de liberdade que o mundo da leitura e da escrita podia dar-lhe.

Para Kleiman (1995, p. 11) podemos entender por letramento, o “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”.

Assim, conforme os autores supracitados, entendemos que o letramento é o uso social da leitura e da escrita. Desta forma, acreditamos que é preciso que a escola crie condições para garantir uma aprendizagem significativa, em que os discentes construam seus conhecimentos de forma articulada com a realidade. Para tanto, as práticas de letramento devem estar imbuídas em todas as atividades escolares, levando sempre à reflexão do uso social da escrita, para que elas contribuam para a formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade que os cerca.

Em relação à importância das práticas de letramento para a participação efetiva na sociedade, Mortatti (2004, p.15) explica que saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes

situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania e para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

No esforço contínuo de tentar garantir a construção do sujeito enquanto ser crítico e reflexivo, a escola, com o passar dos anos, foi adotando novas perspectivas de ensino. Nas últimas décadas, vários estudiosos têm enfatizado o caráter social da língua, apontando para a importância da construção de sentidos que a leitura e escrita devem proporcionar aos usuários da língua. Marcuschi (2008, p.240) afirma que “mais do que uma forma, a língua é uma *forma de ação* pela qual podemos agir e fazer coisas”. Ainda em relação ao aspecto social da escrita, Koch e Elias (2009) afirmam

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão desse objetivo pretendido (para quem escreve?), do interlocutor leitor (para quem escreve?), do quadro espaciotemporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação. (KOCH E ELIAS, 2009, p.36)

Sendo assim, a escola deve abordar as questões da leitura e da escrita como práticas inerentes à vida social, não como algo que está além dela. Para isto, é preciso considerar, como afirmaram Koch e Elias (op. cit.), que as produções dos alunos sejam construídas a partir de um propósito, pois é nesta construção significativa onde o letramento acontece. Ainda neste sentido, Soares (2003, p. 57), preconiza que para que a escola contribua para a conquista da cidadania deve propiciar-se, sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito a leitura e a escrita, de seu direito de reivindicar a leitura e a escrita.

Em relação à necessidade de inserir as práticas de letramento no universo escolar, Kleiman (2005, p.18) diz que letramento não é algo que a escola ensina, mas que ela pode contribuir de muitas formas, inclusive através de algumas ações como, por exemplo, estimulando a participação dos alunos em eventos de letramento ligados à prática social e ensinando como agir nesses eventos, bem como também ela própria deve criar situações para que isto aconteça.

A autora ainda afirma que há muitas dificuldades em relacionar as práticas de letramento que acontecem dentro e fora da escola e compara as diferenças entre as duas

As práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, em contraste com o caráter individual do processo de aquisição da língua escrita em ambiente escolar, próprio da alfabetização. [...] Nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo, enquanto nos eventos escolares mais tradicionais o que importa é a participação individual do aluno.

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos. Isso, afortunadamente para o aluno, está mudando. Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mas o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real. (KLEIMAN, 2005, p. 22)

Concordamos com Kleiman e defendemos a necessidade de enfatizarmos, ainda mais, as práticas de letramento nas turmas da EJA, pois, como dissemos anteriormente, os alunos deste segmento, por terem uma vasta experiência de vida, precisam trazer o que sabem para a sala de aula para então construir novas aprendizagens. É necessário que as práticas de leitura e de escrita que os professores desses jovens e adultos abordam considerem a experiência de mundo que eles trazem, e que busque uma articulação entre o mundo que está para dentro da escola com o mundo de fora. Deste modo, não podemos mais achar que só o conhecimento formal é o que importa para a educação, e nos mantermos com velhos métodos descontextualizados que só têm valor dentro da escola, ao contrário, devemos procurar trazer para dentro das nossas classes a gama de oportunidades de práticas sociais que a leitura e a escrita nos permitem experimentar, mostrando para nossos alunos que lemos e escrevemos para atender à dinamicidade da vida, não por uma questão de imposição.

Articular as práticas de letramento que ocorrem no mundo e trazê-las para dentro da escola pode não ser tarefa tão simples, mas é essencial se desejamos inserir os alunos da EJA na sociedade atual, onde ler e escrever e fazer o uso social dessas práticas é ponto fundamental para o exercício pleno da cidadania. Por isso, toda a escola deve empenhar-se em cumprir seu papel, garantindo oportunidade de igualdade de direitos por meio do acesso à informação e do desenvolvimento intelectual dos seus alunos, caminho por onde passam questões que estão além da transmissão dos conteúdos, pois, aqui estamos nos referindo ao acesso ao mundo letrado, ao uso da língua com uma função social de libertar e não de oprimir, de trazer dignidade e não de segregar.

Como dissemos, as práticas de letramento devem perpassar por toda a escola, mas é na sala de aula que ela se efetiva de forma mais sistematizada. Portanto, o professor tem grande importância quanto ao estímulo e a participação dos seus alunos nas mais diversas práticas de leitura e de escrita, garantindo-lhes o desenvolvimento de suas capacidades. A este respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam

O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades,

nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados. (BRASIL, 1998)

Desta forma, ao inserir na sua dinâmica de sala de aula as práticas de letramento o professor está contribuindo para a formação de leitores que darão continuidade a esta prática. Quando aprendemos que a leitura e a escrita são para a vida e não apenas para cumprir as obrigações escolares levamos este prazer para a vida toda. Mas o contrário disso também acontece. Quando o professor não oferece o que há de melhor aos educandos, quando não os faz provar o prazer em ler, só trazendo leituras descontextualizadas para as suas aulas ele acaba construindo um muro que separa os usuários da sua própria língua materna. Por isso, por muitas vezes, professores despercebidos da necessidade de articular o mundo à sala de aula, acabam colaborando para o fracasso, a repetência e a evasão escolar.

Kleimam (2005) orienta os docentes e aponta que para ser um agente de letramento o professor precisa saber o que seus alunos são capazes de executar, ampliando seus horizontes. Para a autora, o professor tem importância fundamental nesta inserção da escola nas práticas de letramento e alerta

O professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento. [...] Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e saberes – tanto dos dele como dos de seus alunos. (KLEIMAN, 2005, p. 51)

Assim, é fundamental que os docentes da EJA apresentem para seus alunos os mais variados tipos de textos possíveis, sempre relacionando o que se faz, para quê se faz e como se faz. É preciso dar sentido ao que se constrói dentro da escola para que haja motivação, disposição para ler e produzir, inventar e se reinventar enquanto pessoa e cidadão de uma sociedade em que a palavra escrita predomina.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Antes de iniciarmos propriamente a análise dos dados, apresentamos brevemente o perfil dos professores entrevistados, para que isto nos auxilie nesta atividade de análise. Em seguida, expomos os questionamentos feitos aos docentes e refletimos sobre suas respostas. Dos quatro

professores da EJA que responderam ao questionário, três eram mulheres e um era homem. Os quatro docentes disseram ter mais de cinco anos de experiência nessas turmas, sendo dois deles formados em Letras e os outros dois cursaram graduação em Pedagogia. Três deles já fizeram curso de Especialização, sendo um em EJA, um em Psicopedagogia e o terceiro em Gestão, enquanto o quarto entrevistado está cursando Supervisão Escolar.

Começamos nosso questionário com uma pergunta essencial para nossa investigação, pois ela quis saber qual era o entendimento dos professores acerca do letramento. As respostas tinham algo em comum, no entanto, duas delas foram mais claras, enquanto as outras duas trouxeram conceitos mais restritos, mas que não deixaram de ter relação com o que esperávamos. Um dos entrevistados disse que “Letramento é quando uma pessoa se apropria da escrita”. Observamos que este professor, ao priorizar a escrita em detrimento da leitura, esquece que ler e escrever são processos indissociáveis para a prática cotidiana. Assim, ser letrado exige habilidades de leitura e escrita que são colocadas em xeque quando a pessoa participa de eventos do cotidiano, como assinar um documento, preencher um cheque ou ler um anúncio. Outro professor respondeu que “Letramento é quando uma pessoa sabe ler e escrever”. Esta resposta também nos pareceu um pouco limitada diante do que acreditamos que deva compreender o conceito de letramento, pois saber ler e escrever nem sempre garante que o indivíduo seja capaz de utilizar este conhecimento nas mais diversas situações do dia a dia.

As respostas mais completas apontaram letramento como “o uso social da leitura e da escrita” e ainda “Letramento é um conjunto de habilidades das pessoas que sabem ler e escrever e que colocam isto em prática frequentemente”. Consideramos tais colocações mais completas porque destacam a importância da prática da leitura e da escrita de forma viva, ou seja, em seus usos sociais. Estas observações nos levam a entender que é preciso discutir, ainda mais, o conceito de letramento com os professores da EJA, pois não podemos colocar em prática de forma efetiva o que conhecemos pouco ou conhecemos de forma superficial. Assim, se esperamos preparar cidadãos letrados, devemos ter este conceito bem definido, para que possamos traçar metas claras diante dos objetivos que pretendemos alcançar.

A segunda questão apresentada se propôs a investigar se o professor achava importante inserir práticas de letramento no dia a dia da sala de aula da EJA. De forma unânime, a resposta foi “sim”. Mas a questão ainda solicitava que o entrevistado (a) fizesse um comentário sobre seu posicionamento. Deste modo, eles explicaram: “É importante porque ajuda na formação do aluno”; “Precisamos inserir as práticas de letramento porque elas são essenciais para a sociedade dos dias de hoje”; “É importante porque ajuda na aula, ela fica mais interessante”;

“Devemos inserir as práticas de letramento porque elas fazem parte da nova didática”. Diante destes posicionamentos, avaliamos que todos os professores reconhecem que é preciso dar significado a prática do aluno, seja por uma questão de motivação, por questões metodológicas ou pelas exigências dos novos rumos da educação. Esta valorização das práticas de letramento nos parecem ser essenciais para conseguirmos propor uma educação de qualidade, deixando de lado o caráter tecnicista que norteou as tendências pedagógicas ao longo do percurso histórico da educação no Brasil.

A terceira pergunta questionou os docentes se eles conseguem inserir as práticas de letramento nas suas aulas, como as fazem e/ou as dificuldades encontram para que isto aconteça. Dois professores apontaram ter dificuldade em conseguir planejar e executar atividades que possibilitassem a prática do letramento, enquanto os outros dois afirmaram fazer isto cotidianamente. Em relação às dificuldades, os professores argumentaram que “os alunos são desmotivados e não gostam de participar de coisas que exijam muito deles, não gostam de escrever e a maioria tem preguiça de ler”, disseram ainda que “tem dificuldade em planejar coisas diferentes porque os alunos estão acostumados ao método tradicional, que a maior parte das leituras realizadas na sala de aula é o professor quem faz”. Para nós, estes esclarecimentos não justificam de fato as dificuldades dos professores em não levarem para a sala de aula atividades que privilegiem as práticas de leitura e escrita com foco no seu uso social e não devem ser entraves para que isto ocorra, pois se os alunos acabaram se acostumando com exercícios tradicionais, à medida que o professor conseguir substituir este método, os discentes também se adaptarão às novas propostas, ainda que isto aconteça de forma gradativa. Este desestímulo, a preguiça, a negação em relação às atividades tidas como “diferentes” ou “difíceis” nada mais são do que os frutos de um sistema de ensino que considerava o aluno um ser passivo e o professor o detentor do saber. Agora, diante das novas perspectivas que enxergam o professor como mediador do conhecimento e o aluno como agente do seu processo de aprendizagem, é essencial que as práticas docentes visem preparar o aluno para interagir com a língua nas mais diversas situações do cotidiano, o que significa também mudanças nas formas de ensinar, pois é preciso criar na escola situações de uso real da língua.

Os outros dois entrevistados disseram que conseguem inserir atividades tendo como foco o letramento, embora isto não aconteça sempre da forma como eles gostariam. Um deles afirmou gostar de “trabalhar com jornal, receitas, poemas, cartazes, e outros gêneros que estão presentes na vida dos alunos”. O outro professor disse que pesquisa atividades diferentes para fazer com seus alunos, pois compreende que nas aulas da EJA muitos alunos são desmotivados

devido ao cansaço, tendo em vista que a maioria trabalha durante o dia. Ele explica: “Já propus situações que considere muito prazerosas, como a confecção de um jornalzinho, um livro de receitas, produção de texto que foi digitado na própria escola, lista telefônica com o nome dos alunos...” Acreditamos que os exemplos destes profissionais ilustram bem o que seja trazer para a sala de aula práticas concretas de leitura e de escrita, pois as atividades propostas têm relação com o cotidiano dos alunos e certamente os ajudaram a refletir sobre os processos de leitura e escrita.

Por fim, a última pergunta serviu como uma forma de instigar os professores a avaliarem sua própria prática, pois a questão os interrogava quanto à necessidade (ou não) de aprofundar um pouco mais os conhecimentos em relação à prática de letramento durante suas aulas. Os quatro participantes disseram reconhecer a importância de estudar um pouco mais o tema para conseguir inseri-lo em suas aulas: “Acho que preciso saber mais sobre o letramento para conseguir dar aulas mais significativas”; “Eu gostaria de saber como posso melhorar minhas aulas inserindo, ainda mais, atividades que estimulem os alunos a pensarem sobre o uso da língua nas mais diversas situações do dia a dia”; “Se eu tivesse oportunidade faria um curso para conseguir compreender melhor como posso estimular meus alunos a fazerem as atividades que exigem mais leitura e escrita”; “Acredito que seria muito bom estudar um pouco mais sobre como outros professores da EJA estão conseguindo trazer para suas turmas atividades que consigam despertar nos alunos o interesse pelas práticas da leitura e da escrita, que os ajude a pensar melhor no que leem e no que escrevem”.

Ao lermos estas respostas percebemos algo muito importante para a nossa reflexão: os professores, apesar de não conseguirem ser tão claros em relação ao conceito de letramento e de nem sempre conseguirem inserir em suas atividades do dia a dia da sala de aula práticas de letramento, reconhecem o quanto isto é fundamental para preparar os alunos para a vivência da leitura e da escrita na vida em sociedade, pois só assim estariam fazendo cumprir o papel social da escola, que é o de formar cidadãos críticos e conscientes, participativos na luta por um mundo mais justo e igualitário. Além disso, destacamos também o reconhecimento dos docentes no que diz respeito a seu processo formativo, pois todos assumiram que precisam conhecer mais para conseguir fazer melhor.

5 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa nos fez perceber, de forma clara, que a questão do letramento nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo muito fecundo para investigações, o que reafirmou nosso posicionamento inicial, quando nos referimos à importância da discussão deste tema. Isto porque constatamos, por meio das respostas dos professores ao avaliarem sua própria prática e ao se posicionarem sobre o tema letramento, que por mais que nos últimos anos este assunto tenha sido o ponto central de muitos debates, livros, palestras e discussões, ele ainda precisa ser inserido de forma efetiva na sala de aula.

Foi interessante verificar que mesmo o conceito de letramento ainda não é totalmente claro entre os professores entrevistados, e que estes acreditam que discutir sobre isto é condição essencial para melhorar o ensino, no sentido de torná-lo mais próximo possível da vivência dos estudantes. Desta forma, ao compreendermos que a EJA é um recomeço para os jovens e adultos que retornam à escola cheios de expectativa para o futuro, precisamos criar condições favoráveis para que eles construam seu conhecimento, ou até que os reconstruam por meio das experiências que trazem. Tais condições implicam, necessariamente, novas concepções de ensino que busquem práticas pedagógicas que estejam articuladas com o mundo, pois cabe à escola preparar os discentes para interagirem com a língua na sociedade, não apenas dentro do espaço escolar.

Entendemos também que priorizar as práticas de letramento na EJA é um caminho que pode nos levar a algumas outras respostas, como a evasão, o desestímulo e até mesmo as dificuldades de aprendizagem, que são problemas comumente relatados nestas turmas, pois, quando o professor consegue dar significado ao que os alunos leem e escrevem, eles fazem isto com mais motivação e empenho, afinal, sabem que aquela leitura ou produção faz parte do seu dia a dia, e que, portanto, é necessária para sua vida. Assim, sabemos que quando estamos estimulados, produzimos melhor, nos dispomos a aceitar os erros e dificilmente desistiremos diante dos obstáculos. Portanto, um jovem que passa o dia no trabalho e que à noite vai estudar, como o que ocorre com a maior parte dos alunos da EJA, e que, ao chegar à escola, encontra sentido para o que faz, certamente agirá de forma positiva, confiante e disposto a progredir. É aí onde as práticas de letramento podem fazer a diferença e ajudar no desenvolvimento e na permanência destes jovens na escola.

Mas, infelizmente, como percebemos ao analisarmos o questionário, alguns professores ainda não conseguem pautar sua metodologia tendo como foco o letramento. No entanto, a consciência que eles têm em relação à necessidade de fazer isto e a disposição em reverem suas práticas é aspecto fundamental para mudança de paradigmas. Portanto, se ainda não temos nas

turmas da EJA a realidade que desejamos no que concerne à correlação entre o que se produz na escola e o que é útil para a vida, podemos considerar que, embora estejamos atrasados se considerarmos a realidade de países desenvolvidos que apresentam um baixíssimo número de analfabetos funcionais, estamos dando os primeiros passos para isto. Estes passos iniciais são fundamentados na conscientização dos professores dessas turmas de que é primordial ler e escrever para atuar nas práticas sociais, e que os alunos só serão capazes de fazer isto de forma eficaz se a escola os preparar para esta realidade.

Por tanto, nossa reflexão acerca das práticas de letramento na EJA nos levam a entender que elas são essenciais na busca por uma educação de qualidade. E acreditamos ainda que uma educação de qualidade requer, entre tantos aspectos, práticas de ensino que libertem, e não que oprimem. Metodologias que despertem a consciência crítica dos alunos, e não que as engessem. Professores mediadores, não detentores do saber. Uma escola democrática, não ditadora. E, por fim, alunos ativos, críticos, que aliados à mão amiga do professor que conduz e significa à aprendizagem, e da escola que abre as portas para que isto ocorra da forma mais prazerosa possível, construam uma sociedade mais justa, onde todos tenham vez, em que a língua materna una, e não segregue. Que a educação garanta a igualdade de direitos e de oportunidades, em uma sociedade marcada historicamente pela luta de classes que sempre sufocou a voz dos menos favorecidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli.** – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar ; n. 436)

FREIRE, Paulo. . **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERHARDT. Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica_

Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009

Instituto Paulo Montenegro. **(Inaf)** Disponível em:
http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por Acesso em 19 de setembro de 2013, às 15h e 06 min.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
_____. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**, 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.
_____. (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

KOCH. Ingedore G.V.; ELIAS, Vanda M. Escrita e interação. In:____(Orgs.). (2009). **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Concepções de Educação de Jovens e Adultos**. Texto síntese organizado para ser utilizado em sala de aula como introdução ao estudo das concepções de EJA no Brasil. Mime. Junho 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004 (Coleção Paradidáticos; Série Educação)

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Texto apresentado no grupo de trabalho Leitura, Alfabetização e Letramento, na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, 2003.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros – 3ª ed.- 1. Reimp.-** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ATIVIDADES DE LEITURA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA PARA TURMAS MULTISSERIADAS

Vânia da Silva Araújo
Adilma Gomes da Silva Machado
Nadja Maria de Menezes Morais
Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

A formação dos professores do Brasil ao longo dos anos vem sendo palco de intenso debate, tanto no que tange à academia, bem como nas políticas públicas, pois se analisarmos antes e depois da Constituição Federal (1988), com a abertura da escola democrática e o avanço das garantias estipuladas na educação, muito já percorremos. É bem verdade que com a promulgação da LDB-1996 (Lei de Diretrizes e Bases Educacionais) e os postulados após esta lei, a educação ganhou um novo olhar, tanto no que refere ao aparato legislativo, bem como mudanças significativas estruturais para fazer cumprir o posto nas normativas nacionais. Posto isso, cabe enfatizar que mesmo com avanços reais, ainda há muito por ser feito, especialmente quando se trata das minorias, como é o caso da educação do Campo.

É fato que, ao longo do tempo, tem-se constatado que o tipo de ensino proporcionado aos alunos da educação do campo está muito distante do ideal. A realidade do cotidiano nessas escolas tanto prejudica o processo de ensino-aprendizagem dos alunos como o desenvolvimento do trabalho do professor, que se vê limitado diante de tanta diversidade etária e lacunas em relação a recursos pedagógicos adequados e/ou suficientes, tão necessários para que se possa atender satisfatoriamente esses alunos, como previsto na Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 que estabelece em seu Art. 7º: A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Além das dificuldades no que tange à estrutura física da escola, a falta de formação inicial e continuada adequadas para lidar com as especificidades do campo, podem provocar, de maneira significativa, os impasses e dificuldades dos professores no desenvolvimento das

práticas pedagógicas que garantam um nível de aprendizagem satisfatório dos alunos inseridos nessa realidade.

O Artigo 10, § 2º da Resolução Nº 2, CNE/CEB de 28 de abril de 2008 aponta que: As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Dito isso, percebe-se que, embora a legislação aponte as estratégias necessárias para que seja ofertada uma educação de qualidade, a realidade do campo é muito mais desafiadora do que a urbana, especialmente diante do atual cenário educacional vivenciado no País com a aprovação, no ano de 2017, da nova Base Nacional Comum Curricular que tem como principal objetivo assegurar a qualidade da educação, de modo que garanta em sua estrutura, as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a educação básica e em cada etapa da escolaridade, direcionando a educação brasileira a fim de garantir a formação integral culminando na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Embora a BNCC seja fruto de um processo de discussões que ocorreram ao longo dos anos, com a participação de vários segmentos da sociedade, a sua homologação trouxe à tona questionamentos do modo que escolas e redes de ensino iriam implementar a nova base, diante de realidades tão distintas e da precariedade de recursos, em especial, nas escolas que sofrem com tantos problemas estruturais, como é o caso da maioria das escolas situadas nas áreas rurais. Outro fator preocupante está relacionado à precariedade na formação dos docentes, pois eles têm um papel crucial para que a BNCC seja, de fato, implementada e não venha se tornar apenas um documento normativo. Para tanto, surge à necessidade de se criar e disponibilizar espaços permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem que estejam interligados às prerrogativas da nova base, bem como um acompanhamento técnico pedagógico com o objetivo de orientar os docentes quanto à sua aplicabilidade.

Nesse sentido, fica evidente a importância de se analisar como ocorre a formação inicial e continuada dos profissionais que desenvolvem o seu trabalho docente nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola situada na zona rural do Município de Santa Rita/Paraíba, como também analisar as estratégias de ensino que são utilizadas pelos docentes, nessa escola, *locus* do nosso trabalho, para que sejam garantidos os direitos à aquisição das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL:

- Analisar quais estratégias de ensino são utilizadas pelos docentes da zona rural, para garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, definidos pela BNCC (2017), das turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano da Escola Municipal Flaviano Ribeiro Coutinho-PB.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Traçar a perspectiva das leis acerca da formação docente, no âmbito da Educação do Campo.
- Identificar as principais dificuldades dos docentes para o exercício da sua *práxis*.
- Mapear as estratégias utilizadas pelos docentes para a execução das práticas pedagógicas efetivadas em contexto de salas multisseriadas no Município de Santa Rita.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo do tempo a formação dos professores para o campo não fez parte da pauta das políticas públicas existentes na história da educação brasileira. A educação destinada aos povos do campo vem seguindo um modelo caracteristicamente voltado para a área urbana, com parâmetros e currículos urbanos, que em nada atendem as características dos povos do campo, como também a falta de uma escola que ofereça condições dignas de infraestrutura, material pedagógico e valorização dos professores, conforme destaca o documento do Ministério da Educação:

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

Essa constatação foi mencionada por Leite (1999, p. 14) na seguinte observação:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Ainda nesse viés, segundo Arroyo (2007, p.158),

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima.

Desse modo, é evidente que se faz necessário investir em uma formação continuada para os docentes e, mais especificamente aos que atuam nas escolas do campo, pois, assim o sistema educacional pode dispor de profissionais mais capacitados para desenvolver práticas pedagógicas de acordo como previsto na BNCC e, com isso seja garantida a oferta de uma educação de qualidade que assegure o desenvolvimento e as habilidades que cada aluno tem direito para sua formação integral.

Isto posto, diante da necessidade de uma formação adequada para os professores, o § 1º do art. 5º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, entre outras disposições, estabelece que a BNCC - Base Nacional Comum Curricular deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores.

É fato que a formação inicial e continuada desses se faz necessária para que o fazer docente apresente resultados favoráveis com relação ao aprendizado dos alunos e, que os professores que atuam nas escolas do campo, necessitam de uma formação que contemple a realidade do campo, como apresentada no Art. 8º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 outubro de 2020:

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.

Essa preocupação com uma formação adequada para os docentes é legítima, pois como um professor poderá realizar um trabalho que garanta as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, se o mesmo não receber uma formação de supra as carências de conhecimento do que está preceituado na base.

Essa realidade só vem mostrar que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais que lecionam em classes multisseriadas é organizar o tempo didático.

De acordo com Soares (2004),

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento” (SOARES, 2004).

Nesse sentido, não se pode anular o processo do letramento nas salas de aulas, dos anos iniciais, e nem minimizar o ensino a aulas de metalinguagem que priorizem aulas mecânicas e tradicionais de normas de língua portuguesa. Portanto, em 2017, com a chegada da BNCC, tivemos um novo olhar que comunga com os documentos normativos já postulados que coloca o discente como ser social, imerso na linguagem, mesmo que este ainda esteja em processo de alfabetização.

A Alfabetização é, sobretudo, um processo que deve acontecer por meio de recursos lúdicos com materiais pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento de habilidade e competências das crianças que se encontram nessa fase. Assim, se refletir sobre alfabetização no Brasil já é algo desafiador, se agregarmos este desafio às dificuldades específicas do campo nos traz inquietações ainda maiores, já que como dito, a estrutura física e, profissionais não motivados e não capacitados para atender essa clientela, implica em resultados mais danosos no que tange ao ensino-aprendizagem desses discentes.

4 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi escolhido como *locus*, a Escola Municipal Flaviano Ribeiro Coutinho, situada na Zona Rural do Município de Santa Rita-PB. Como sujeitos de pesquisa tivemos os docentes que desenvolvem sua *práxis* em duas turmas multisseriadas que atendem crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Esta pesquisa se enquadra como quanti-quali, bibliográfica e de campo, pois de acordo com Minayo (2007), “ a pesquisa quantitativa busca a explicação dos fatos e centra-se em números e tabelas, caracterizando-se, portanto, pelo emprego da quantificação na coleta das informações por meio de técnicas estatísticas”. Ainda, segundo Minayo (2008, p. 57), a pesquisa qualitativa “ é adequada aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas”. E de campo porque o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente nesse campo. Pois, quando bem definido, o campo de interesse, nos é possibilitado partir para um rico diálogo com a realidade.

Para a coleta de dados utilizamos como aporte os instrumentos das fontes documentais, observação participante e entrevistas semiestruturadas, pois, a utilização da técnica de entrevista pode oferecer “informações que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, suas

atividades, valores, opiniões, que só podem ser conseguidas com a contribuição dos atores envolvidos” (MINAYO, 2000, p. 108).

Assim, esperamos que a pesquisa em foco contribua para que possamos conhecer como acontece a formação ofertada aos docentes e quais as estratégias que os docentes utilizam para garantia dos direitos de aprendizagem que os alunos necessitam adquirir ao longo do Ensino Fundamental.

5 CONCLUSÃO

Embora a educação brasileira ao longo dos anos venha apresentando conquistas significativas com a criação e aprovação de um aparato legislativo, específico para a educação, ainda há um longo caminho a ser percorrido, especialmente no âmbito das escolas situadas no campo que, continuam em sua grande maioria, sofrendo com problemas relacionados à falta de uma infraestrutura adequada, e formação inicial e continuada destinada aos docentes, em especial aos que estão em salas multisseriadas. É fato que se faz necessário uma formação contínua, pois com profissionais mais capacitados criam-se condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, como previsto na BNCC e, conseqüentemente seja garantida a oferta de uma educação de qualidade que assegure o desenvolvimento e as habilidades que cada aluno tem direito para sua formação integral.

Para tanto, surge à necessidade de se criar e disponibilizar espaços permanentes de formação docente que possibilitem um contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem que estejam interligados às prerrogativas da nova base, bem como um acompanhamento técnico pedagógico com o objetivo de orientar os docentes quanto à sua aplicabilidade.

Embora as crianças cotidianamente vivenciem situações de contato com alguns tipos de textos que circulam socialmente, por questões socioeconômicas, será na escola e pela escola que muitas delas poderão ter acesso aos diferentes textos da cultura letrada em seus suportes originais e que assim venham ampliar o seu universo de leituras.

Nesse sentido, não se pode anular o processo do letramento nas salas de aulas, dos anos iniciais, e nem minimizar o ensino a aulas de metalinguagem que priorizem aulas mecânicas e tradicionais de normas de língua portuguesa. A Alfabetização é, sobretudo, um processo que deve acontecer por meio de recursos lúdicos com materiais pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências das crianças que se encontram nessa fase, para

tanto é imprescindível dispor de professores capacitados que desenvolvam práticas pedagógicas que possam prover os meios necessários para a formação integral dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. Caderno CEDES. V.27, N.72, PP. 157-176. Maio/agosto 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL.MEC. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Publicada no Dou de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada).

LEITE, S. C. Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESCRITIVA

Kylven Costa Guedes¹⁸

Karol Costa Guedes¹⁹

Karen Guedes Oliveira²⁰

Tulio Augusto Andrade Oliveira²¹

RESUMO

As funções e os sentidos da literatura a partir da leitura literária são noções teórico-pedagógicas que devem estar claramente articuladas e interiorizadas na prática pedagógica do docente, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra sempre com propósitos claros, tanto para o docente quanto para os estudantes. Para que seja possível, portanto, propor o desenvolvimento de aulas de português, para o ensino fundamental, a partir da leitura de contos de Machado de Assis, objetiva-se, neste trabalho, revisar teoricamente noções sobre o ensino de literatura a partir de contos literários, velhas perspectivas e novas transformações. Por meio de uma metodologia bibliográfica, exploratória, qualitativa e propositiva, esta pesquisa fundamenta-se em estudos sobre 1) leitura (SOARES, 1998); 2) literatura (CANDIDO, 1995); e 3) literatura na escola (WALTY, 2001). Consideram-se profícuas as reflexões sobre a relação teoria-prática para o ensino-aprendizagem por meio da leitura literária enquanto direito e necessidade cultural universal, principalmente por estudantes da etapa fundamental da educação básica que se constituem sujeitos em formação que precisam do estímulo literário para um bom desenvolvimento ético, pessoal e cidadão.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Leitura. Contos. Machado de Assis.

INTRODUÇÃO

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive seu papel contraditório, mas humanizador, (talvez humanizador porque contraditório), como defende Candido (1995). Diante dessa afirmação, nos vimos em um desafio constante, que é o de formar um aluno mais capaz de ler textos literários criticamente e, através dessa leitura e do contato com a linguagem literária, apreender os sentidos do texto literário.

¹⁸ Igreja Presbiteriana de Tambaú – kylven@gmail.com

¹⁹ Universidade Federal da Paraíba – karolcostaguedes@hotmail.com

²⁰ Universidade Federal da Paraíba – karen_costaguedes@hotmail.com

²¹ Uniesp - E-mail: tulioaugusto@hotmail.com

Como fazer isso? A resposta a esse questionamento será desenvolvida neste artigo, cujo objetivo é revisar teoricamente noções sobre o ensino de literatura a partir de contos literários, velhas perspectivas e novas transformações.

Por fins organizacionais, dividimos o trabalho em três tópicos: destinamos o primeiro tópico para alguns pressupostos teóricos sobre os quais foram subsidiados nossos estudos, com base em Eco (2001), Soares (1998) e Candido (1995), cujos estudos referem-se à leitura literária como algo necessário para a formação de cada indivíduo. Além dos teóricos Walty (2001), que reflete sobre o tratamento limitado e diminutivo da literatura no contexto escolar, criticando e mostrando os prejuízos causados pela escolarização da Literatura, e Martins (2001) e Cosson (2006), que apontam caminhos de abordagem sobre o estudo literário na escola, possibilitando a formação de leitores literários.

No segundo tópico, é proposto e analisado o desenvolvimento de aulas de literatura, para o ensino fundamental, a partir da atividade de leitura literária de contos machadianos. Por fim, encontram-se as considerações finais, além das referências utilizadas ao final do trabalho.

1 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 LEITURA E LITERATURA: SENTIDOS E FUNÇÕES

Ao pensar em leitura de textos literários, surge o seguinte questionamento: qual a função da Literatura? Visto que, em pleno século XXI, percebe-se que a sociedade brasileira se tem distanciado cada vez mais da prática de leituras literárias, como uma maneira de satisfazer um desejo por fruição, como afirma Eco (2001), escassez de leituras que permitem uma elevação espiritual ou simplesmente uma ampliação de conhecimentos.

Como resposta reflexiva, pode-se afirmar que a contribuição da tradição literária encontra-se justamente na formação do mundo através da língua e do poder social de que emana o sujeito a partir do domínio desta, além da liberdade e do ensinamento de interpretação plurissignificativos e multimodais de que o sujeito dispõe para produzir leituras, visto que, como delinea Soares (1988), a leitura constituirá um novo texto, produto de determinações múltiplas, como um lugar social e histórico a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o texto.

Assim, instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura é, fundamentalmente, *processo político*. Por isso, aqueles que formam leitores –

alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de *reprodução* e, ao mesmo tempo, do espaço de *contradição* presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (SOARES, 1988, p. 28).

Percebe-se que a leitura literária é posta à margem das necessidades do nosso país, fato cuja justificativa encontra-se na problemática das necessidades imediatas de cada nação. Em uma realidade de país subdesenvolvido como o Brasil, vê-se a tendência em lidar com a literatura como um bem compressível, secundário, portanto, para a sobrevivência. Contudo:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 244).

Portanto, a leitura literária, como aponta o próprio Candido (1995), constitui um direito por ser uma necessidade cultural universal e por ser um instrumento poderoso de denúncia contra a restrição de direitos, de modo que seus sentidos configurem o reconhecimento de que é direito de todos o acesso à leitura literária. Considera-se, então, que o indivíduo, apoderando-se da leitura literária, terá como consequência dessa atividade um senso crítico de cunho social, não apenas literário, visto que, como aponta Candido (1995), a própria literatura manifesta a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos, formando, dessa forma, conhecimento crítico social.

Partindo do pressuposto de que a leitura literária é capaz de formar sujeitos críticos, desenvolveremos, no tópico seguinte, reflexões acerca da principal mediadora dessa prática, a escola, questionando, sobretudo as suas formas de ensino estático e diminutivo da literatura, para que, em seguida, apresentemos caminhos que apontem, de fato, para a formação de um leitor literário.

1.2 A LITERATURA NA ESCOLA: AS “VELHAS” PERSPECTIVAS DE ENSINO

Refletindo um pouco mais acerca do direito de acesso da literatura para todos, sabe-se que a principal mediadora dessa prática de leitura literária é a escola, entretanto, questiona-se:

como a literatura é abordada no contexto escolar e de que maneira(s) ela poderia ser trabalhada para atender aos seus objetivos de mostrar novas perspectivas aos seus leitores?

Partindo da análise do termo escolarização, percebe-se que esse processo é inevitável na escola, visto que essa sequenciação de conteúdos como artes, literatura, língua, dentre outros que compõem o currículo escolar, constitui a essência do que representa a função social dessa instituição. Vale salientar, contudo, que nesse contexto da escolarização do conhecimento literário, os textos ainda são tratados de maneira estática e engessada, como pauta Walty (2001), no que se refere à instituição escola e à instituição literatura:

Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, descolado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar. (WALTY, 2001, p. 51-52).

De maneira análoga a essa ideia de Walty (2001), certamente é possível atentar e refletir para/sobre as práticas de abordagem do texto literário que constituem esse tratamento escolarizado da literatura no ensino médio, como, por exemplo, o trabalho com fragmentos de textos literários; atenção exclusiva a resumos de obras (ao invés de se debruçar sobre a própria obra literária); nortear o ensino pautado no biografismo e historicismo (em que estudar os autores e o contexto histórico das obras literárias se torna mais importante do que penetrar na essência do texto literário); o ensino monológico onde só o professor tem a leitura correta da obra; a seleção homogeneizada (repetitiva) de textos (de modo que fica difícil, senão impossível, traçar para o aluno horizontes em que ele mesmo possa fazer sua escolha de repertório literário), dentre outras práticas tão diminutivas da literatura que são vistas no ensino médio.

Diante das reflexões em relação aos sentidos e funções da literatura na escola traçadas no tópico anterior, juntamente com as reflexões do tratamento limitado e diminutivo da literatura no contexto escolar percorridas até então, surgem inquietações em relação à(s) maneira(s) de abordar o literário na escola, abrindo vias para a formação do leitor. É com base nessa inquietação que partiremos à discussão do próximo tópico.

1.3 CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

As vertentes que compõem os caminhos para a formação do leitor literário se apresentam através de posturas pedagógicas, metodologias de ensino, concepções de leitura, literatura e de

educação de que o professor se utiliza, a fim de transmitir conhecimento de natureza plural e interdisciplinar. Para isso, conforme as ideias desenvolvidas por Martins (2006), torna-se imprescindível a existência da desmistificação de algumas questões iniciais para o professor de literatura, desde sua formação docente, a saber: a constituição do mito de que a literatura é muito difícil; o mito de que é preciso ler obras literárias para escrever bem; e que a linguagem literária é marcada pela especificidade.

Para tanto, cabe esclarecer aqui a importância e a significação do letramento literário para o ensino médio, que, em consonância com Paulino & Cosson (2009), dá-se a partir da apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, através de procedimentos voltados à interação verbal (de diálogo com o mundo textual de um modo geral = linguagem + realidade + tema) com o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo.

Só assim, com a consciência aberta ao que propõe o letramento literário, é que o professor de Literatura pode desempenhar seu papel de mediador, cujas práticas estão atentas com o letramento. Destarte, como aponta Martins (2006), o professor mediador deve: incentivar o trabalho com textos clássicos e contemporâneos (de modo que a seleção dos textos literários não se limite apenas ao que propõe o cânone); reavaliar os enfoques que orientam o trabalho com a literatura (estruturalismo, formalismo e outros); evitar trabalhar a Literatura por meio de textos fragmentados; considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos em contextos não escolares; diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógicos; desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos; incentivar o aluno a recriar o intertexto literário e assumir o papel de coprodutor do texto a partir da sua leitura; e valorizar as histórias de leitura dos alunos, a partir de ferramentas que se voltam às novas tecnologias presentes em multimodalidades, contribuindo, portanto, para a formação de um leitor autônomo e subversivo.

A formação de um leitor autônomo e subversivo é o ponto-chave para a presente discussão, visto que é o principal objetivo que se busca realizar na disciplina de Língua Portuguesa (ampliando, portanto, o ensino de língua e literatura) para os alunos do ensino médio que estão concluindo sua formação escolar. Assim, como reflete Cosson (2009), “o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

Portanto, as práticas em relação ao letramento literário requerem, sem dúvida, o contato direto e constante com o texto literário, na intenção de ampliar os horizontes dos aprendizes com relação à literatura para além do objeto livro, junto à interferência crítica e significativa do professor na construção do repertório do aluno (antologias), sendo essa imensidade de sentidos e práticas aquilo que constitui, de fato, o letramento literário dentro e fora da escola.

Materializando o papel do letramento literário, encontram-se os livros didáticos (LD) de literatura, objeto de suporte de que se utilizam os professores para a formação do leitor literário. Como, então, utilizá-los de maneira a promover uma escolarização adequada do texto literário? A fim de refletir sobre essas inquietações, Pinheiro (2006) traz suas experiências de sala de aula em forma de sugestões, mostrando ao professor de literatura que é possível lidar com os LD de modo menos homogêneo, ou seja, de modo que o ensino contextualizado em conjunto com os livros didáticos reflita a realidade sociocultural de cada aluno, tornando-se assim uma educação humanizadora.

Contudo, é necessário que o professor viabilize essa humanização, contribuindo para que o aluno descubra o gosto pela leitura literária e assim construa os seus próprios sentidos, a partir do texto lido. Para isso, é preciso conhecer a fundo a realidade de cada um, para que se possa encaminhar leituras acessíveis e bem orientadas (a partir, também, da construção de antologias, leituras diversas com o auxílio de outros recursos didáticos, para que se possa fazer comparativos e uma melhor apreensão do que se propõe a ensinar), de maneira que o aluno se sinta encorajado para continuar buscando novos sentidos, além daqueles que já fazem parte do seu contexto sociocultural, ou seja, para que a partir de conhecimentos de que o aluno já sabe, o professor de literatura possa atuar na construção de novos significados para a formação de seus alunos que se encontram em uma fase de conclusão do ensino escolar, aptos, portanto, a um maior amadurecimento no desenvolvimento crítico e sensível de suas ideias, através do caráter humanizador de que a literatura dispõe para toda a caminhada de quaisquer indivíduos.

É, portanto, a partir desses pressupostos teóricos que propomos, para a sala de aula do ensino fundamental (especificamente para as séries que se aproximam do ensino médio), um trabalho com alguns contos de Machado de Assis, de modo que a cada aula sejam desenvolvidas discussões em torno da temática apresentada por cada conto, para que, a partir de leituras críticas dos textos selecionados, o docente seja capaz de intervir acerca dos sentidos e características (linguagem literária) presentes no realismo machadiano.

2 PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE AULAS DE LITERATURA, PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS

Inicialmente, o docente deve decidir qual o foco que deverá ser dado em suas aulas. Propomos o trabalho com a leitura de textos literários, a partir dos contos “Uns braços”, “A cartomante”, “Um bilhete”, “O caso da vara” e “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, a fim de que sejam trabalhadas temáticas de cunho social, a saber: amor e escravidão, e suas consequências na vida de cada indivíduo.

No caso dos contos escolhidos, o professor poderá trabalhar, também, com o jogo de ideias permitido por Machado de Assis, através da característica psicológica de análise de cada personagem de que o autor se utiliza, o que possibilitaria ao docente mostrar, sobretudo, que a Literatura parte de uma realidade social para se constituir enquanto um caminho para reflexões diversas, como defende Candido (1995), através do caráter humanizador dessa arte.

Segue, abaixo, a proposta estruturada em **Sequência Didática Descritiva**.

CONTEÚDO: Os contos de Machado de Assis e seus sentidos.

OBJETIVOS:

Geral:

- Trabalhar com os contos de Machado de Assis, situando sua temática, contexto e estética.

Específicos:

- Discutir a perspectiva machadiana sobre as temáticas “amor” e “escravidão”.
- Analisar os sentidos e a linguagem presentes nos contos;
- Comparar as relações sociais retratadas nos contos de Machado e fora deles na contemporaneidade.
- Discutir os elementos formais e contextuais que constituem o realismo.

PLANO DE ATIVIDADES

1º encontro (2 aulas)

- Aula de boas-vindas: exposição dos objetivos; realização de uma sondagem com os estudantes, partindo de uma conversa descontraída sobre o que eles entendem sobre Literatura, e quais suas preferências (autores, livros, movimentos literários).
- Questionar os estudantes acerca do autor Machado de Assis: se já o conhecem e se já tiveram algum contato com alguma de suas obras.
- Leitura e discussão do conto “Uns braços”. Em tal discussão (que terá como fundamento uma relação dinâmica entre obra e leitor, já que a Teoria da Recepção considera a Literatura enquanto produção, recepção e comunicação), fazer indagações e conversações a respeito de: **a)** o enredo (o que eles entenderam da história); **b)** personagens (quais personagens eles consideraram mais marcantes, discussão sobre o comportamento dos personagens, e se houve identificação pessoal com algum deles); **c)** temática (como o amor é retratado no conto lido, suas características, adentrando-se, portanto, ao: **d)** contexto histórico do conto (não informaremos, de início, o período em que o conto foi escrito, mas perguntaremos aos alunos a opinião deles a respeito de quando ele foi produzido, e quais as diferenças entre o amor retratado daquela época e o amor contemporâneo, descontraindo a discussão ao perguntarmos sobre exemplos pessoais).

2º encontro (2 aulas)

- Retomar um pouco da discussão realizada na aula anterior sobre o conto “Uns braços”.
- Trabalhar com uma outra versão desse conto, através do filme “Uns braços”, de Adolfo Rosenthal.
- Fazer relações entre o conto e o filme: o que eles imaginavam sobre os personagens e seus comportamentos, o espaço e o tempo histórico.
- Analisar a linguagem presente no conto e a linguagem presente no filme.

3º encontro (2 aulas)

- Leitura e discussão do conto “Um bilhete”. Em tal discussão, fazer indagações e conversações a respeito de: **a)** o enredo (o que eles esperavam do fim da história - imprevisibilidade); **b)** personagens (comportamento dos personagens, em específico, o da personagem Maria Adelaide, e se houve identificação pessoal com ela, ou com seu namorado, Chico Alves); **c)** temática (como o relacionamento amoroso é retratado no conto lido, e como a sutileza do fim da história deu margem para o leitor encontrar humor através

do comportamento de Maria Adelaide, partindo-se, portanto, ao: **d**) contexto histórico do conto (demonstrando ser um conto atual, apesar de não ser contemporâneo).

- Debate entre grupos: dividir a turma em três grupos, distribuir uma pergunta para cada grupo (perguntas previamente elaboradas), para que os grupos interajam entre si a respeito do conto “Um bilhete”. O debate deverá ter as seguintes regras: cada grupo terá 5 minutos para responder cada pergunta e 5 minutos para rebater a resposta do outro grupo. Ao final de todas as respostas, fazer uma pergunta para os três grupos, elegendo dois representantes de cada grupo para responder à questão. Para concluir a dinâmica, fazer uma reflexão geral sobre o que os estudantes disseram em suas respostas.
- Questões:
 - No conto, percebemos facilmente que existe uma relação amorosa entre Maria Adelaide e Chico Alves. Reflita e responda: de que maneira o amor é retratado nessa história? Explique.
 - No bilhete que Maria Adelaide supostamente escreve para o namorado, ela cita uma viúva. Quem você imagina que é essa viúva? Qual seria a relação entre essa mulher e Chico Alves?
 - De acordo com o comportamento de Maria Adelaide durante o baile, o caminho para a casa e em seu quarto à noite, você considera que ela possui que tipo de personalidade? Por quê?
 - Pergunta para todos os grupos: Ao fim da leitura, percebemos que o autor “engana” o leitor, demonstrando que, no fim das contas, Maria Adelaide não mandou para Chico Alves aquele bilhete amargurado e rancoroso, e sim um bilhete compreensível e apaziguador. Na sua opinião, por que o autor fez esse “jogo” com o leitor? (Que reflexão você acha que ele quis causar?).

4º encontro (2 aulas)

- Retomar um pouco da discussão realizada na aula anterior sobre o conto “Um bilhete”.
- Leitura e discussão do conto “A cartomante”. Em tal discussão, tratar sobre: **a**) o enredo (o que eles entenderam da história, como eles esperavam que fosse terminar o conto); **b**) os personagens (quais personagens eles consideraram mais marcantes, discussão sobre o comportamento dos personagens, e se houve identificação pessoal com algum deles); **c**) temática (como o amor é retratado no conto, suas características, como o comportamento dos personagens encaminhou a história à tragédia – triângulo amor, persuasão); **d**) contexto histórico do conto e suas marcas de atualidade.
- Trabalhar com uma outra versão desse conto, através de trechos do filme “A cartomante”, de Wagner de Assis e Pablo Uranga.

- Fazer relações entre o conto e o filme: os personagens e seus comportamentos, o espaço e o tempo histórico.
- Atividade lúdica: propor uma leitura dramatizada do conto, em grupo, para a aula seguinte, sugerindo uma adaptação do conto.

5º encontro (2 aulas)

- Retomar um pouco da discussão realizada na aula anterior sobre o conto “A cartomante”.
- Execução da atividade acordada na aula anterior: dramatização.
- Discutir alguns elementos da narrativa, como: tempo, espaço, personagens, enredo, fazendo uma comparação entre o conto lido e as dramatizações realizadas.

6º encontro (2 aulas)

- Leitura e discussão do conto “Pai contra mãe”. Em tal discussão, tratar sobre: **a)** o enredo (o que eles compreenderam acerca da história, a imprevisibilidade da história por conta do título, que aparenta fazer menção a outro tipo de relação – familiar, e não entre um pai senhor e uma distinta mãe escrava); **b)** os personagens (e seus comportamentos, especificamente os do personagem Cândido Neves); **c)** a temática (a relação da escravidão com a miséria, o jogo de escolhas); **d)** contexto histórico (retratação da realidade da época); **e)** elementos formais e contextuais que constituem o realismo, abordados no conto (crítica e realidade social, linguagem utilizada, característica machadiana de possibilitar grandes reflexões através do jogo de escolhas dos personagens – escravidão x miséria).
- Debate entre grupos: dividir a turma em três grupos, distribuir uma pergunta para cada grupo (perguntas previamente elaboradas por nós duas), para que os grupos interajam entre si a respeito do conto “Pai contra mãe”. O debate terá as seguintes regras: cada grupo terá 5 minutos para responder cada pergunta e 5 minutos para rebater a resposta do outro grupo. Ao final de todas as respostas, fazer uma pergunta para os três grupos, elegendo dois representantes de cada grupo para responder à questão. Para concluir a dinâmica, fazer uma reflexão geral sobre o que os estudantes disseram em suas respostas.
- Questões:
 - Baseado no conto que acabamos de ler e na discussão realizada em classe, como você poderia definir a escravidão?
 - Ainda é possível existir um sistema escravocrata assim como o descrito no conto em nossos dias? Explique.

- Se você fosse Damião, como você agiria quando encontrasse a escrava fugitiva? Por quê?
- Pergunta para todos os grupos: E, você, será que já viveu em uma situação tão conflituosa quanto a de Damião, em que a razão deveria estar acima da emoção? Compartilhe conosco!

7º encontro (2 aulas)

- Retomar um pouco da discussão realizada na aula anterior sobre o conto “Pai contra mãe”.
- Leitura e discussão do conto “O caso da vara”. Em tal discussão, tratar sobre: **a)** o enredo (o que eles compreenderam da história); **b)** os personagens (seu comportamento interpessoal); **c)** a temática (a escravidão e sua relação com o jogo político por trás das relações de interesse abordadas na trama, ao analisar as atitudes de Damião ao tomar atitudes que convergiam ao interesse próprio); **d)** contexto histórico do conto.
- Fazer comparação entre esse conto e o conto da aula anterior, “Pai contra mãe”, analisando, sobretudo, a temática “escravidão”.

8º encontro (2 aulas)

- Retomar as temáticas trabalhadas (amor e escravidão) durante os 7 encontros.
- Trabalhar sobre a escola literária do realismo, suas características, alguns autores que se destacaram e fazer referência a outras obras de Machado de Assis, apresentando sua biografia.
- Realizar o sorteio de alguns livros de literatura que fizeram parte desse movimento literário.
- Despedida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões realizadas acerca dos sentidos e funções da Literatura enquanto instrumento de fruição, humanização e apuração do senso crítico, sobre os quais nos debruçamos nesse estudo, fica claro que é possível desenvolver uma prática de ensino de Literatura em turmas finais do ensino fundamental, de maneira que torne possível abrir caminhos para uma formação, a longo prazo, de estudantes mais capazes de ler textos literários criticamente para, através dessa leitura e do contato com a linguagem literária, poderem apreender os sentidos do texto literário.

Percebe-se que é possível refletir sobre o ensino de Literatura na escola, tendo em vista que a Literatura, enquanto disciplina necessária no currículo escolar, é quase que totalmente esquecida pelos professores de Língua Portuguesa, que, muitas vezes, exclusivizam o ensino de

Língua em detrimento do ensino de Literatura, causando um prejuízo de grandes proporções para o futuro dos estudantes, visto que, como aponta o próprio Candido (1995), a leitura literária constitui um direito por ser uma necessidade cultural universal e por ser um instrumento poderoso de denúncia contra a restrição de direitos, de modo que seus sentidos configurem o reconhecimento de que é direito de todos o acesso à leitura literária.

REFERÊNCIAS

- ECO, Umberto. **A literatura contra o efêmero**. Tradução de Sergio Molina. Disponível em: <http://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html>. Acesso em: 30 jul. 2012.
- SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. P. 18 – 29.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. P. 235-263.
- WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 49 – 58.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al. (orgs.). **A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 17 – 46.
- MARTINS, Ivana. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, Clésio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 83 – 97.
- COSSON, Rildo. Aula de literatura: o prazer sob controle? In: _____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009. P. 25 – 30.
- PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. P. 103 – 116.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 127 – 145.

O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO UM RECURSO PARA DESENVOLVER AS DIFERENTES LINGUAGENS E PROMOVER A INCLUSÃO

Nadja Maria de Menezes Morais

Paulo Henrique de Lima Barroso

Adriana Fátima de Brito

Crislani Lima de Amorim

Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

No Brasil, a inclusão da pessoa com deficiência na educação formal passou a ser considerada um direito a partir da Constituição Federal (1988), depois dela, tivemos todas os outros aparatos legais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Plano Nacional de Educação (2014 a 2024); Lei 13.146 de (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esse passeio histórico é extremamente relevante para entendermos as lutas que as pessoas com deficiências tiveram que enfrentar para serem incluídas na sociedade. Diante disso, nosso objetivo com este trabalho é discutir através da pesquisa bibliográfica sobre a temática da importância da comunicação alternativa dentro dos espaços regulares de ensino. E como objetivos específicos pretendemos descrever os fundamentos da comunicação alternativa e suplementar que contribuem para a comunicação das crianças com deficiências, identificar quais as barreiras pedagógicas encontradas para trabalhar com a inclusão de crianças com transtorno ou distúrbio de linguagem. Escolhemos como metodologia para o estudo a pesquisa bibliográfica e descritiva. Assim, conseguiremos discutir sobre a importância da comunicação alternativa para o processo de inclusão escolar.

Palavras-chaves: Comunicação Alternativa. Inclusão. Sala Multifuncional.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a inclusão da pessoa com deficiência na educação formal passou a ser considerada um direito a partir da Constituição Federal, concebendo aos cidadãos brasileiros com deficiência. Dessa maneira, a partir de (1988) foi criado todo o aparato legislativo para salvaguardar tais direitos. Assim, a partir da década seguinte, os documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram no desenvolvimento da educação inclusiva, bem como, a regulamentação da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação-LDB de (1996) que estipula a educação especial como direito garantido às pessoas com deficiência.

Após a LDB (1996) outros aparatos legislativos foram criados em torno das garantias dos direitos das pessoas com deficiência, como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Plano Nacional de Educação (2014 a 2024); Lei 13.146 de (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Diante dessas conquistas educacionais, um dos desafios que as escolas brasileiras enfrentam é a inclusão e a permanência das crianças com deficiências nos espaços escolares, principalmente, no tocante às que possuem algum tipo de comprometimento na fala ou não utilizam a fala de maneira funcional.

A partir dessa situação deixa-se uma indagação: como garantir a plena comunicação destas crianças no ambiente escolar? Nesse contexto supomos que a maioria das escolas centralizam o ensino nas salas multifuncionais o ensino das crianças com deficiência a partir da comunicação centrada na fala, ou seja na oralidade, seja do professor, ou seja do aluno.

Se estas salas não apresentarem materiais disponíveis para se desenvolver trabalhos diferenciados, e o professor do Atendimento Especializado Educacional - AEE não tiver uma formação adequada sobre os recursos da comunicação alternativas e suplementar para o desenvolvimento da comunicação da criança com deficiência que não tem a fala, como recurso comunicativo, será necessário buscar estratégias metodológicas para desenvolver o trabalho educativo eficaz neste atendimento.

Sendo assim, este artigo objetiva discutir através da pesquisa bibliográfica sobre a temática da importância da comunicação alternativa dentro dos espaços regulares de ensino. E como objetivos específicos pretendemos descrever os fundamentos da comunicação alternativa e suplementar que contribuem para a comunicação das crianças com deficiências, identificar quais as barreiras pedagógicas encontradas para trabalhar com a inclusão de crianças com transtorno ou distúrbio de linguagem. A relevância social desse trabalho dar-se-á no sentido de ampliar o debate em torno da atuação e formação de professores da sala de recurso multifuncional (salas de AEE).

Assim, este estudo objetiva refletir e descrever os fundamentos da comunicação alternativa e suplementar, que contribuem para a comunicação das crianças com deficiências, além de contribuir para diminuir com conceitos ultrapassados sobre a inclusão da criança com deficiência, que não tem a fala para a sua comunicação sejam reconfigurados nos processos

metodológicos do professor, e possam ampliar os conhecimentos referentes aos recursos da comunicação suplementar e alternativa como mais um meio de se proporcionar a inclusão das pessoas com deficiências.

Logo, iremos refletir como a comunicação suplementar e alternativa, pode auxiliar no desenvolvimento da criança com transtorno ou deficiência que não tem a fala para a sua comunicação.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Começaremos a nossa discussão apresentando a diferença entre educação inclusiva e Educação Especial, além de apresentar o público-alvo da modalidade da Educação Especial, pois, é nesse contexto que abordaremos o uso da comunicação suplementar e alternativa enquanto estratégia pedagógica para trabalhar com eles nas salas multifuncionais.

De acordo com Mendes (2002, p. 12), a educação especial e a inclusiva, apesar de estarem intimamente ligadas, assumem características diferentes. A educação inclusiva está relacionada ao “acesso na classe convencional de rede regular de ensino para todas as pessoas, independente de cor, etnia, idade, sexo e necessidades especiais”.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330). Nesse sentido, podemos perceber que a escola, na perspectiva inclusiva para poder atender de forma igualitária a todas as crianças, ela precisará ressignificar suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula regular para que possa promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação especial é uma modalidade de ensino como preconiza a nossa (LDB, 9394/96), que por sua vez assume o papel de organiza-se através dos meios necessários, profissionais especializados para desenvolver as habilidades e os potenciais das pessoas com deficiências em escolas especializadas ou não.

Dessa forma, podemos perceber que a educação especial se preocupa com as questões do atendimento, procedimento metodológicos, recursos, que desenvolvam as habilidades

inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Mas isso não quer dizer que ela deva exercer um papel centralizador separada da proposta pedagógica da escola, pelo contrário, a educação especial busca a integralidade de toda a equipe que faz parte do contexto escolar.

Sabemos que diferentes autores esclarecem sobre a importância da escola está ressignificando sua prática educacional. Nesse sentido, Deliberato (2008) elucida que “a escola inclusiva deve prever ações conjuntas de diferentes profissionais para propor as adaptações curriculares necessárias e adaptadas às necessidades dos alunos com deficiências”.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7).

Diante do exposto podemos observar que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser proporcionada a pessoas com deficiência ao longo da vida. Percebemos, também, que para o processo de ensino e aprendizagem acontecer devemos avaliar as condições e a construção das adequações curriculares.

Após esse breve esclarecimento sobre a educação especial, apresentaremos alguns pontos sobre o que é a educação inclusiva na visão dos documentos normativos e estudiosos do assunto. No parecer nº 17, de 3 de julho, do Conselho Nacional de Educação, encontramos a escola inclusiva:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve ajustar-se a padrões de “normalidades” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001a, p.14).

Ainda conforme a Declaração de Salamanca (1994), as Instituições de Ensino precisam se empenhar em buscar formas de educar as crianças com deficiência. A ideia proferida na Declaração, de que as pessoas com deficiência devem ser incluídas no campo educacional como todas as outras, fez com que, posteriormente, surgisse o conceito de escola inclusiva.

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as

crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (BRASIL, 1994).

Diante desse contexto, podemos perceber que não cabe mais à escola e aos profissionais classificarem ou segregarem os alunos com “deficiências” ou “alunos ditos normais”. Sabemos que a Constituição de (1988) trouxe o direito e a garantia à educação pública. Por isso, todos os alunos devem ter o mesmo direito de aprender, dentro dos seus limites, respeitando seu tempo e seu ritmo de aprendizagem e para isso a escola deverá ressignificar suas práticas para quebrar as barreiras de aprendizagem, principalmente as relacionadas as barreiras pedagógicas. Para Carvalho (2004), o desenvolvimento da educação inclusiva, acontece através de uma equipe multidisciplinar qualificada na área da pessoa com deficiência, entre eles, o professor do AEE que atua na sala de recurso multifuncional.

Ainda nessa concepção inclusiva, percebemos que a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 10) apontou o Atendimento Especializado Educacional como conceito relevante que tem “como função identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógico de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Sabemos que os desafios são inúmeros com relação ao ato de ensinar as crianças com deficiência, sobretudo, ensinar as que não possuem a fala funcional para se comunicar. No entanto, precisamos nos mobilizar enquanto professores a lutar contra a visão capacitista, visão esta que reduz a pessoa com deficiências a suas limitações, que vê a pessoa como inapta a cuidar de se mesma ou incapaz de trabalhar. Sobretudo, é preciso que haja investimentos dos poderes públicos na formação continuada dos profissionais que estão nas salas multifuncionais, bem como prover os recursos necessários para que os docentes possam desenvolver suas funções.

No exercício da docência, acredita-se que a função social do professor é contribuir para uma sociedade mais igualitária, por meio da equidade social, ensinado nos espaços escolares, pois repensar como proporcionar a inclusão está intrinsecamente relacionado com a didática pedagógica reflexiva.

De acordo com Mantoan (2003, p. 7-8), “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA OU SUPLEMENTAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Antes de iniciarmos a discussão sobre o que é a comunicação alternativa e suas contribuições para o desenvolvimento das diferentes linguagens, vamos analisar o que diz o parecer nº 17, de 3 de julho, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), sobre o contexto escolar a qual a criança está inserida.

Todos os alunos, em determinado momento da sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores, em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para o acesso ao currículo.

Nesse sentido, é extremamente importante que o professor mediador das aprendizagens conheça os recursos e estratégias para o atendimento escolar de alunos que apresenta necessidades educacionais especiais. Dessa forma, este estudo é relevante pois irá possibilitar uma discussão sobre a comunicação alternativa dentro do espaço escolar, tendo em vista que muitos profissionais da área da educação desconhecem o assunto em questão.

A comunicação alternativa ou suplementar é o termo usado para definir outras formas de comunicação que não seja a linguagem oral, ou seja, ela pode ser feita através do uso de gestos, língua de sinais, pranchas contendo símbolos, expressões faciais, alfabeto, palavras, frases, sistemas sofisticados como computadores com voz sintéticas, aplicativos.

Para Capovilla (2001), “discutir a importância das ações políticas direcionadas a necessidade de equipar alunos com severo comprometimento motor e da fala para que possa demonstrar as suas reais possibilidades acadêmicas”.

O autor traz que:

[...] A comunicação alternativa envolve o emprego de atos motores manuais, expressões faciais, código morse e símbolos gráficos (incluindo a escrita, desenhos, fotografias e gravuras)”, que amplia e potencializa as possibilidades comunicativas entre professores e alunos que não usam a fala no ambiente escolar (CAPOVILLA, 2001, p. 97)

Concomitantemente ao que Capovilla aponta, Massaro e Deliberato (2013, p. 334) argumentam que “os recursos de comunicação suplementar e alternativa podem colaborar para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, [...] colaborando assim, para o processo de ensino e aprendizagem”. No entanto, se a análise dos recursos da comunicação

suplementar e alternativa não forem feitas de maneira cuidadosa, isso poderá acarretar a não evolução do aprendizado deste aluno.

Dessa forma, podemos entender que o professor, precisa estar preparado para trabalhar, pedagogicamente, com as necessidades e diferenças dos alunos. Mas é relevante elucidar que ele não deve trabalhar sozinho, mas em equipe. Equipe, esta, que se caracteriza pela colaboração e cooperação, de todos que fazem parte da escola

Trabalhar numa perspectiva inclusiva é pensar em uma reconfiguração escolar que favoreça práticas pedagógicas flexíveis, intencionais e inovadoras e voltadas para a diversidade e necessidades individuais dos alunos.

Assim, entendemos que a comunicação alternativa ou suplementar é um tema extremamente relevante para o processo inclusivo e que precisa ser discutido dentro dos espaços escolares, juntamente com a discussão sobre o trabalho reflexivo da prática docente.

3 METODOLOGIA

Consideramos a metodologia como uma das partes mais relevantes da pesquisa, por isso, este estudo se caracterizou como pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Lakatos e Marconi a pesquisa bibliográfica é o ponto de partida para a construção de um trabalho científico por ser “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.157).

Escolhemos como tipo de pesquisa a descritiva, porque conforme o conceito de Gil (1999), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir do estudo exposto foi analisado que é possível desenvolver um trabalho dentro do espaço escolar que favoreçam situações de comunicações entre as crianças que não possuem a fala funcional. Os recursos eletrônicos ou não, faz com que as crianças ampliem forma de se expressar. Fizemos um recorte de um dos recursos que podem ser utilizados a partir da comunicação alternativa.

FIGURA 1: PRANCHA DE COMUNICAÇÃO ALFABÉTICA



Fonte: Acessado em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

A partir da figura analisada podemos perceber que a pessoa com deficiência, principalmente, aquelas que não possuem a fala para se comunicar, precisam de alternativas para poderem ser compreendidas pelas pessoas que as cercam. Foi analisado, também, que a prancha é um recurso que propicia as pessoas com algum comprometimento na fala a identificarem o nosso sistema alfabético e conseqüentemente a partir dessa ferramenta elas poderão ser incluídas mais facilmente na escola regular de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos possibilitou uma discussão teórica sobre a temática da comunicação suplementar e alternativa como estratégias e recursos em salas multifuncionais. A partir desse estudo bibliográfico buscamos refletir sobre o papel da escola inclusiva, o papel do professor da sala do AEE, além de termos buscado compreender sobre o que seria, de fato essa comunicação alternativa e como esse conhecimento pode melhorar o atendimento nas escolas para as pessoas com deficiências, sobretudo, para os sujeitos que não possuem a fala funcional.

Desse modo, fica claro que é necessário termos mais discussões sobre o tema dentro dos espaços escolares, pois de acordo com os autores estudados na literatura, muitos professores desconhecem ou não sabem como incluir estas pessoas dentro do contexto escolar, além de

disso, precisamos ampliar o debate sobre como a comunicação alternativa melhora a qualidade de vida das pessoas com deficiências.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

_____. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC; SEEP; 2008.

CAPOVILLA, F. C. Comunicação Alternativa: **Modelos teóricos e tecnológicos, Filosofia Educacional e Prática clínica.** In: CARRARA, K. Universidade, sociedade e Educação. Marília: Unesp publicações, 2001.

DELIBERATO, D: **Comunicação alternativa: informações básicas para o professor.** Org. Oliveira, Anna Augusto Sampaio. Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. 1º ed. São Paulo, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais.** Salamanca-Espanha, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2003.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. **Uso de sistemas de comunicação suplementar e Alternativa na Educação Infantil:** percepção do professor Revista Educação Especial | v. 26 | n. 46 | p. 331-350 | maio/ago. 2013. Disponível em:
<<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Fernanda Paulino da Lima Barbosa

Anunciada Maria Vieira Ferreira²²

Ana Lúcia Santos Fernandes

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de vários estudos realizados compreendemos o período de alfabetização como um dos momentos da criança de grande importância para sua trajetória escolar e segundo Ferreiro; Teberoski (1991) “[...] é também condição de sucesso ou fracasso escolar.”(p.15). Existem muitos métodos utilizados na tentativa de alfabetizar, sabendo que a aquisição da leitura e de escrita não acontece da mesma forma para todos, e que esse processo não é fácil, e que temos observado uma quantidade significativa de crianças em processo de alfabetização apresentam uma série de dificuldades.

Quando falamos de alfabetização Ferreiro; Teberoski (1991, p.17) destacam que “[...] no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos”. Por isso entendemos relevância de relacionar o processo de aquisição da leitura e da escrita com a psicomotricidade.

A psicomotricidade está relacionada com os movimentos e noções do corpo com os fenômenos dos processos mentais do aluno, e está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo.

No processo de alfabetização o desenvolvimento motor está ligado a um conjunto de movimentos e sua relação com áreas psicomotoras, então, a percepção, a coordenação motora, a orientação espaço temporal, a orientação temporal e a lateralidade. Essas habilidades, quando desenvolvidas normalmente, são promotoras da alfabetização e incentivo à escrita.

²² Anunciada Maria Vieira Ferreira, Graduada em Pedagogia pela UFPB Especialista em Psicopedagogia pela FAP-

A criança em que não apresenta o desenvolvimento psicomotor bem constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo.

2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Soares (1985) descreve bem o entendimento de alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto “o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever”. O autor julga não ser conveniente definir um significado amplo à alfabetização, pois isso impediria sua especificidade, além de tornar inviável o aspecto de habilidades básicas de leitura e escrita no momento de se determinar a competência em alfabetizar.

As práticas utilizadas na aprendizagem inicial são fundamentadas na junção de sílabas simples, memorização de sons decifração e cópia. Desta forma as crianças assumem um papel de espectadores passivos ou receptores mecânicos, pois não participa ativamente desse processo de construção do conhecimento.

Para Ferreiro (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”.

Emília Ferreiro apresenta propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização inicial. Dentre elas; Restituir a língua escrita seu caráter de objeto social; Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível; Permitir e estimular que a criança tenha interação com a língua escrita, nos mais variados contextos; Permitir o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio; Não se supervalorizar a criança, supondo que de imediato compreendera a relação entre a escrita e a linguagem e uma das mais revolucionárias - Não se deve ocorrer correção gráfica nem correção ortográfica imediatamente.

O processo de alfabetização não é estático, e nem acontece isoladamente. Segundo Vayer (1984), a criança reconhece o mundo em que vive através de seu corpo e para isso, é importante que ela tenha consciência e controle de seu próprio corpo. Pois é através da coordenação de seus movimentos e capacidade de deslocamento que a criança se coloca para

explorar o mundo e estabelecer os seus conhecimentos. Portanto, durante o processo de aprendizagem é imprescindível desenvolver a consciência corporal, a lateralidade e noções de espaço-temporal, são aspectos que o educador terá que propor de forma lúdica e descontraída. Gardner (1994) colabora nesse aspecto, quando afirma que as pessoas são diferentes e sendo assim, por que não usar métodos diferentes para promover fatores que favoreçam a aprendizagem? E assim, entendermos o estudo sistemático do esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, atenção, concentração, espaço-temporal, entre outros como pré-requisitos da aprendizagem.

3 A PSICOMOTRICIDADE

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP) órgão que regulamenta e estabelecem diretrizes definindo psicomotricidade como área de conhecimento que: Busca conhecer o corpo nas suas relações, transformando-o num instrumento de ação. A evolução da psicomotricidade no homem se dá de forma natural. Ela auxilia e capacita melhor o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares.

O termo psicomotricidade é empregado a partir dos segmentos: psico, que se refere à palavra pensamento, e motricidade, que se relaciona ao movimento, portanto os termos unidos se referem ao pensar e agir humanos (LUSSAC, 2008).

O corpo e o movimento constituem alicerces para o desenvolvimento da criança. No campo da Psicomotricidade, a relação, a vivência corporal e a linguagem simbólica são imprescindíveis. A psicomotricidade permite à criança a viver e atuar no seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo.

A psicomotricidade é uma ciência que se relaciona com outras ciências (medicina, pedagogia, educação física, fonoaudiologia, etc), pois aborda o desenvolvimento global do indivíduo, conforme Lussac (2008). Essa nova abordagem começou a influenciar de forma positiva, pois é inegável a existência de correlação entre o desenvolvimento motor e a cognição e emoções.

Em entrevista à Revista Nova Escola, Ferreiro (2001), falando sobre alfabetização, afirma que [...] “a minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”. Esse pensamento coligado aos elementos constitutivos da psicomotricidade nos faz compreender que os esquemas cognitivos e psicomotores fazem parte de um universo complexo de um mesmo sujeito. Através do corpo a criança expressa sentimentos e emoções, assim os

fatores cognitivos, afetivos, sociais e motor se desenvolvem simultaneamente. Outras contribuições são apontadas pelos estudos que relacionam o desenvolvimento da habilidade manual a aptidão motora fina, essencial para aquisição da escrita.

Le Boulch (1988) afirma que o domínio da língua escrita está relacionado a um conjunto de condições diversificadas, como o domínio da linguagem (com a pronúncia de diferentes fonemas), a familiarização global com o código de escrita (representações mentais) e as ações para a escrita, que inicia com os desenhos e letras ainda desajeitadas, que são as condições psicomotoras que envolvem a coordenação, a dominância lateral, lateralização, assim como controle espaço-temporal. Nesta concepção a leitura e a escrita são consequências de uma boa educação psicomotora.

4 ASPECTOS PSICOMOTORES

O desenvolvimento das capacidades motoras, como andar, correr, cortar, ficar de um pé só ou escrever, são aprendidos a partir da estimulação dos aspectos motores. Desde os movimentos mais complexos até os mais finos e específicos como os de escrita, as competências humanas motoras, dependem do desenvolvimento de áreas psicomotoras específicas. Os aspectos psicomotores são as atividades psicomotoras que podem ser verificados pela coordenação motora, esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, equilíbrio, tônus muscular e estruturação temporal.

4.1 COORDENAÇÃO MOTORA

Entende-se por coordenação motora a capacidade de usar os músculos esqueléticos de forma mais eficiente, criando uma ação global mais eficiente. A coordenação motora se refere ao movimento intencional, portanto, inicia a partir de um planejamento mental pré-estabelecido e tem uma preparação antecipada, em função de uma ação coordenada para um fim (GONÇALVES, 2009).

Ambrósio (2011, p.17) afirma:

a aprendizagem não pode acontecer até que a maturação neurológica tenha ocorrido, pois existem princípios psicomotores para que tal amadurecimento ocorra, isto é, há estágios previsíveis no padrão de desenvolvimento e diferenças individuais no ritmo de desenvolvimento que dependem do desenvolvimento do Sistema Nervoso Central, pois este é responsável por todo o desenvolvimento do ser humano.

A coordenação motora pode ser fina ou grossa (ampla). As atividades realizadas pela coordenação motora ampla dizem respeito a utilização dos grandes músculos de forma eficiente, sendo possível o domínio do corpo pela pessoa (ALVES, 2008). As características da coordenação motora fina surgem a partir do desenvolvimento e bom desempenho da coordenação motora ampla. Observamos isso quando a criança consegue utilizar de forma eficaz pequenos músculos, como por exemplo, modelar a massinha ou realizar movimento de pinça. Essas atividades que ajudam a criança a desenvolver a coordenação motora fina influenciam diretamente na habilidade manual da criança, permitindo que ela consiga pegar determinados objetos e conseqüentemente auxiliam na destreza para a escrita.

Arelado à coordenação motora fina é preciso que aconteça um controle ocular, pois a visão acompanha os gestos da mão. Chamamos isso de Coordenação viso-motora. Só possuir a coordenação motora fina não é suficiente para o ato de escrever.

4.2 ESQUEMA CORPORAL

Segundo Oliveira (2010) “O desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais”.

O esquema corporal pode ser compreendido como a consciência de que o corpo é capaz de se comunicar, como ele mesmo e com o meio. Para o autor esse esquema é construído através das experiências, nas quais, a criança aprende a lidar com o próprio corpo (sensação e percepção). Essa compreensão é fundamental para realização de qualquer movimento. Os primeiros movimentos aprendidos são observados pela criança nas pessoas com quais convive, em seguida ela busca reproduzi-los, gerando assim a inicialização de consciência do seu corpo. Portanto, a princípio, os movimentos são descoordenados e ao passar do tempo, com a prática e a construção do conhecimento, esses movimentos tornam-se coordenados e complexos.

4.3 ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

Juntamente com a construção do esquema corporal, a criança passa a desenvolver a consciência do seu corpo em um ambiente. A localização e a orientação dela em relação às pessoas e objetos.

A respeito disso Gonçalves (2009), afirma:

Como no espaço não existem direções objetivas, as noções espaciais, tais como direita, esquerda, em cima, embaixo, atrás e na frente, são referenciadas a partir da ação do corpo no espaço externo, que nos leva à antecipação da ação, devido às referências vividas e agora percebidas

Essa organização espacial envolve uma operação mental, logo, a criança que não apresenta um bom desenvolvimento de esquema corporal, tende a ter prejuízos na estruturação espacial. Pois, primeiramente a criança precisa perceber a sua posição, de seu corpo, no espaço. Depois, a posição dos objetos em relação a si mesma e, por fim, aprende a perceber as relações das posições dos objetivos entre si.

A capacidade de orientação espacial no contexto escolar, permite que a criança compreenda e realizar atividades dentro da sala de aula, relacionadas ao processo de desenvolvimento da escrita, de forma que a organização da motricidade e a coordenação motora fina em todas as direções, do espaço, do ambiente e da folha de papel sejam favorecidas. (AMBRÓSIO, 2011).

4.4 LATERALIDADE

A lateralidade é a predominância de um lado do corpo. Isto significa dizer que um dos lados do corpo apresenta maior controle motor, precisão de movimento, rapidez e maior força (OLIVEIRA, 2010). Essa predominância ocorre em função da especialização de um dos hemisférios cerebrais. Como os dois hemisférios cerebrais regem o funcionamento da parte oposta do corpo, a predominância de um lado do corpo depende da dominância de qual hemisfério. A dominância do hemisfério cerebral direito ocasiona na predominância da parte do corpo esquerda, e vice-versa.

Ter esse entendimento é importante, pois, o lado dominante apresentará maior facilidade de execução, precisão, força e rapidez. Ele iniciará a execução da ação principal. Isto porque, na realidade os dois lados não atuam isoladamente, o lado não dominante atuará como auxiliar.

A lateralidade influencia na imagem que a criança tem de si, na compreensão do esquema corporal e contribui para a estruturação espacial, dominâncias fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita.

4.5 EQUILÍBRIO E TONICIDADE

Define-se equilíbrio como a manutenção do corpo em uma mesma posição durante um tempo determinado. A estabilidade do corpo depende dele durante o tempo necessário para o sucesso da realização do movimento. Quanto mais equilibrado, menor o desgaste e a movimentação, tornando o movimento mais coordenado. O equilíbrio está ligado diretamente à coordenação (ALVES, 2008).

Porém, o equilíbrio pode ser classificado segundo o autor em estático ou dinâmico. O equilíbrio estático diz respeito aos movimentos não locomotores, isto é, que não exigem deslocamento do corpo. É a capacidade de permanecer parado, ainda podendo utilizar outros aspectos psicomotores. O equilíbrio dinâmico refere-se à locomoção e deslocamento do corpo, que requerem manutenção da postura.

Todos os movimentos são controlados pelo sistema nervoso central por meio de contrações, como também o equilíbrio. A comunicação entre o comando do cérebro e as ações (que são as repostas), é realizada por meio da contração. Essa capacidade de contração se refere à tonicidade, ou tonús muscular. Assim, “O tonús muscular pode ser descrito como a resistência sentida quando uma parte do corpo é movida passivamente isto é, alongando ou estirando aqueles músculos que correm na direção oposta à do movimento” (DAVIES, 1996)

Para Le Boulch (1988), o tónus é a condição de contração e relaxamento dos músculos para realização de qualquer movimento, por exemplo, para andar, para manter-se em pé ou para o pescoço sustentar a cabeça. A existência dos movimentos depende da contração e tensão muscular, porém até mesmo em repouso o músculo possui um estado permanente de relativa tensão. A hipotonia é caracterizada pela diminuição da tonicidade ou ausência de tonús muscular. Isso impossibilita a pessoa a se manter sentada, ou impede a sustentação da coluna, pescoço e cabeça. A hipertonia é a falta de controle do relaxamento muscular, o que ocasiona uma contração excessiva dos músculos.

4.6 ORIENTAÇÃO TEMPORAL

A orientação temporal está relacionada a noção corporal e espacial. Ocorre pela vivência corporal, ou seja, a criança organiza as ações corporais às condições temporais impostas pelo ambiente (horário de dormir, de acordar, de comer, etc).

O movimento humano só pode ser compreendido dentro das noções de corpo, espaço e tempo. E a capacidade de lidar com o conceito de ontem (passado), hoje (presente) e amanhã (futuro) é garantido pelas experiências vivenciadas dentro de um espaço de tempo.

A assimilação desse entendimento contribui para a aquisição da linguagem, uma vez que está é composta por uma sucessão de fonemas e símbolos. Portanto, a psicomotricidade interage com dois fatores importantes do corpo humano: a motricidade (desenvolvimento físico e maturação) e o psiquismo (processos mentais, condições sócio-afetivas e cognitivas). Verifica-se nos aspectos psicomotores: coordenação motora grossa, coordenação motora fina e viso motora, esquema corporal, estruturação espacial e temporal, lateralidade, equilíbrio e tônus muscular e orientação temporal, habilidades indispensáveis para o processo de alfabetização.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Durante o processo de alfabetização é necessário que o professor compreenda as contribuições do trabalho psicomotor e busque atividades que estimulem o movimento. Assunção e Coelho (2006) afirmam:

O professor pode ajudar e muito, em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de suas aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo respeitando e aceitando a criança do jeito que ela é (p.116).

Para Oliveira (2010) a criança deve estar preparada para aprendizagem da escrita e da leitura, que são simultâneos. A aquisição da escrita se inicia a partir de certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo e requer treino específico. Portanto: “Uma ação pedagógica faz-se necessária e esta deve focar uma educação global, em que devem ser respeitados os potenciais intelectuais, sociais, motores e psicomotores” (OLIVEIRA, 2010, p.16). Assim observamos algumas questões práticas que relacionam a psicomotricidade com a escrita.

As primeiras atividades referentes à aquisição da escrita acontecem na escola, e geram em torno da cópia, treino ortográfico e escrita espontânea. A cópia requer destreza motora e perceptiva adequada e memória visual satisfatória. O treino ortográfico exige memorização das palavras, boa audição, concentração e atenção. A ludicidade é outro componente importante para o professor alfabetizador. Ela permite a expressão, comunicação, assimilação das estruturas corporais, espaciais e temporais. Além de estimular a criatividade e a liberação de sentimentos e emoções.

Ouro ponto de destaque é a compreensão da relação do movimento com a aprendizagem da leitura e da escrita, percebendo a criança em sua totalidade e não de forma fragmentada e conteudista.

Os estudos educacionais cada dia mais apontam o corpo como a origem da cognição, do afeto e do motor sendo estes os três pilares da psicomotricidade e, por isso,

destacamos a sua importância no processo da aprendizagem e de alfabetização.

Barroco (2007) apresenta uma visão neste sentido:

A proposta do tema é estimular e reeducar os movimentos da criança no processo de alfabetização, que se deu através do seguinte questionamento, de como estabelecer intervenções efetivas na educação que envolve psicomotricidade. A psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

O processo de alfabetização e a psicomotricidade possuem uma íntima relação, sendo que a primeira busca desenvolver áreas de estruturas cognitivas, físicas e sociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a efetiva alfabetização aconteça muitos são os fatores envolvidos, principalmente na aquisição da escrita. As competências de escrita e o desenvolvimento motor merecem atenção especial devido à sua importância no desenvolvimento da criança e por ser fundamental para as atividades de vida diária. Afirmamos que trabalho com a psicomotricidade pode prevenir dificuldades de aprendizagem, uma vez que se apresentam correlações.

O pensamento e movimento por vezes se confundem, porque é impossível realizar qualquer atividade sem que músculos e cognição sejam juntamente ativados.

Incluir o trabalho psicomotor no processo de alfabetização permite o estímulo e desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo.

Portanto, concluímos que a psicomotricidade favorece o processo de alfabetização, pois é forte a relação entre as atividades de leitura e escrita, com o desempenho neuromuscular provenientes das atividades psicomotoras. O exercício psicomotor deve ser a base da aprendizagem escolar, sabendo que o aprendizado da leitura e da escrita não são apenas atividades motoras e de repetição, mas sim um conjunto que requer o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, M. F. de S. A psicomotricidade e alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2011.
- ASSUNÇÃO, Elizabete ; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.
- FERREIRO, Emília; Teberoski, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emília. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.
_____, Emília. **Alfabetização / construtivista**. Revista Nova Escola jan/fev/2001. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/emiliealfa.htm>
- GARDNER, H. Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Ed Artes Médicas, 1994.
- GONÇALVES, F. Do andar ao escrever – um caminho psicomotor. Cajamar: Cultura RBL, 2009.
- LE BOULCH, J. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LUSSAC, R. M. P. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. Revista digital Buenos Aires ano 13 nº126 – Novembro, 2008. Disponível em WWW.efdeports.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htn.
- OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação, reeducação num enfoque psicopedagógico. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1985.
- VAYER, P O diálogo corporal. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1984.

ENSINO-APRENDIZAGEM: LEITURA E INTERAÇÃO

Anunciada Maria Vieira Ferreira²³

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Fernanda Paulino da Lima Barbosa

Ana Lúcia Santos Fernandes

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

O Ser Humano está em constante crescimento e evolução, e o meio em que está inserido contribui, consideravelmente, para que isso aconteça realmente. O meio em que uma criança está vivendo fala muito sobre ela, sobre seu comportamento, influenciando também no seu cognitivo. Quando uma criança entra na escola já leva consigo uma certa bagagem e é essa bagagem aliada ao que a escola deve proporcionar a essa criança que vai contribuir para o desenvolvimento significativo da sua aprendizagem.

No decorrer de nossas vidas passamos por muitas etapas de aprendizagem, que vai desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Conseqüentemente, nesse processo muitos professores, livros e práticas metodológicas diferentes também, mas temos a sensação de transpormos essas etapas e não desenvolvemos o gosto pela leitura e não aprendemos a ler. Nossa cultura não nos prepara para o hábito de ler, para sermos leitores prazerosos e sim para lermos quando somos obrigados ou necessitamos por algum motivo. Não nos preocupamos em acumular conhecimento muito menos adquirir informações. Não nos excita o ato de ler por hobby, para relaxar ou para ampliar os horizontes, conhecer mundos diferentes ou soltar a imaginação.

2 VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Lev Semionovich Vygotsky nasceu na Rússia em 1896 e morreu aos trinta e oito anos de idade. Seu trabalho só foi conhecido depois de sua morte. Era bem eclético no que tange a

²³ Anunciada Maria Vieira Ferreira, Graduada em Pedagogia pela UFPB Especialista em Psicopedagogia pela FAP-

sua formação. Estudou Direito, Filosofia e História dentre outras, mas seu domínio foi nas Ciências Sociais como Psicologia, Literatura, Linguística, Poesia, etc, até que se dedicou realmente a Psicologia e sua primeira obra foi “Psicologia da Arte” (1925). Foi nessa fase de estudo da Psicologia que ele começou a se preocupar com os problemas das crianças com deficiência, passando uma década se dedicando a esses estudos (1924-1934), criando, assim, sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos. Mesmo assim continuou sendo ignorado e só ficou conhecido recentemente. A obra principal de Vygotsky é “Pensamento e Linguagem” publicada em 1962.

Para Vygotsky o ser humano é um ser social e sua interação com o outro é que faz com que ele se desenvolva. VYGOTSKY (1982-1984, p 281) escreveu em 1932:

É por meio dos outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. {E prossegue:} Assim as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau.

Conseguimos compreender as palavras de Vygotsky ao observarmos uma criança em sala de aula na Educação Infantil. Quando chegam ao início do ano elas são acanhadas, tímidas e até quase não falam, mas com o passar do tempo e com as atividades desenvolvidas, coletivamente, vai se percebendo o processo de crescimento de cada uma delas, umas mais rápidas, outras mais lentas, mas sempre há evolução. Isso também acontece na relação com a professora no decorrer do ano. A partir das relações sociointeracionais as crianças vão adquirindo hábitos, vocabulários inerentes a professora, e também fazendo comparações com o que acontece na sua vida fora da escola, às vezes trazem informações tão interessantes que acabam se transformando uma aula. E assim vai acontecendo a interação, a partir das trocas comunicativas, havendo a interação e dando oportunidade para que todos deem sua contribuição, cada qual com suas histórias e peculiaridades. Para (VYGOTSKY, 1988, p.265) “O processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”. Ele ainda acredita que as características individuais e, até mesmo suas atitudes estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo.

3 VYGOTSKY E A INCLUSÃO

Segundo Vygotsky, que defendia inclusão como forma de desenvolvimento do ser com deficiência, o destaque era para a importância do social na construção do sujeito, enfocando a relação entre desenvolvimento e a aprendizagem defendendo que o desenvolvimento não se dá apenas numa dimensão biológica, mas principalmente depende da aprendizagem que ocorre através das interações sociais, vendo a deficiência sob dois aspectos: primário (problema biológico) e secundário (condição social).

O papel do professor na visão de Vygotsky, é de mediador entre o social e a criança deficiente, e este deve ter um olhar observador e instigar a criança no seu desenvolvimento. Mesmo depois de termos avançado no que diz respeito à inclusão, nossas escolas e nós professores não estamos preparados realmente para a inclusão de crianças com deficiência como realmente deveria. Ainda temos um caminho longo a percorrer, principalmente no que diz respeito à infraestrutura das escolas, pessoas capacitadas e comprometidas realmente com a causa, não que os professores não estejam, é que não foram preparados para isso.

As crianças com deficiência devem ter seus direitos assegurados e devem ser acolhidas da melhor forma possível, como reza a LDB 9394/96 no Capítulo V da Educação Especial dos Artigos 58, 59 e 60, mas concordo com Marchesi (2004) quando comenta que criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade. Além disso, para este autor, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão dos alunos com NEE. “É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.” (MARCHESI, 2004, p. 44)

Ainda segundo Vygotsky (1988), a inclusão escolar tem que ser significativa para o sujeito, dar sentido e significado a sua vida, trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras proporcionando ao sujeito que compreenda o mundo que está inserido e possa ser autônomo, participativo e ativo na construção desse mundo e de sua própria história.

4 LEITURA E APRENDIZAGEM A PARTIR DAS RELAÇÕES INTERACIONAIS

Leitura faz parte do cotidiano humano desde a mais tenra idade, na verdade, ainda quando estamos no ventre da nossa mãe, já nos comunicamos e conseguimos com o mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, o ser humano está imerso na leitura desde a sua constituição,

reconhecendo códigos e dialogando com tudo que o cerca. Seja com o estímulo resposta de um dado movimento, seja com a linguagem por meio da fala, quando iniciamos a comunicação oral. A leitura faz parte do mundo, e, conseqüentemente, do homem. Nesse sentido, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53)

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Já para a autora Ruth Rocha no Minidicionário da Língua Portuguesa (2005, p. 430) “Ato de ler, conjunto do que se ler, o que se tem por hábito ler”. E ainda segundo o Minidicionário de Caldas Aulete é a ação ou resultado de ler ou interpretar um texto, um livro. (2011, p. 537).

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.41)

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

A BNCC vem a público em 2017 corroborando com a linguagem a partir das relações sociais e das interações sociointraçionais propostas por Vygostsky e por Freire (1998, p.52) “...ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para ambos a aprendizagem é mediada e concebida de forma em que haja a interação do aluno com o professor.

Nesse sentido, KOCH e ELIAS (2008) afirma que a leitura vista como interação é pautada no tripé entre professor, aluno e texto, em que há uma interação entre os três elementos presentes na comunicação. “estabelecer uma ponte entre teorias sobre texto e leitura – esta aqui considerada a habilidade de compreensão/interpretação de textos – e práticas de ensino” (2008, p. 8).

5 LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

Percebemos o quão é difícil introduzir a leitura nas séries iniciais, por esta razão deve ter início na Educação Infantil, mesmo que não seja de maneira convencional. Por mais que se

busquem modelos, programas e metodologias (Hora do Conto, Cantinho da Leitura, Leitura Deleite, etc) de incentivo a essa prática em sala de aula e fora dela, não tem surtido o efeito esperado. Em conversas com profissionais da área, na qual me incluo, é praticamente o mesmo discurso, alunos que saem do ensino fundamental e chegam à universidade sem ler como deveriam, sem o domínio dessa prática. Uma consequência drástica disso é que esses mesmos alunos não conseguem interpretar ou escrever corretamente um texto. O Referencial Nacional para Educação Infantil vol 1 (1998, p. 135) diz:

O ato de leitura é um ato cultural e social. As crianças desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura.

Quanto mais as séries/ano vão se adiantando mais difícil vai ficando essa relação aluno/livros. Ler bons livros, refletir, pesquisar sobre a leitura lida, buscar significados nos dicionários não é interesse dos nossos alunos. O que se percebe é uma leitura superficial, e sem paixão, uma leitura rápida onde muitas vezes nem se entende o que foi lido. Assim, “Entende-se que uma criança é capaz de ler na medida em que é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. (RCNei p. 140)”.

6 O ATO DE LER

Ler é fundamental para formar bons leitores, disso ninguém duvida, mas para isso o ser humano precisa ter acesso a vários tipos de leituras textos diversos, poemas, letras de músicas, poesias, etc. Concordamos que o professor é um facilitador indispensável nesse processo, mas o contexto é fundamental, o ambiente em que se está inserido é praticamente pré-requisito para se obter bons resultados. É na interação com o outro que também acontece o despertar e o interesse em se tornar leitor. Essa leitura não deve acontecer só na escola, na sala de aula. Esse hábito deve ser incentivado em todo o ambiente em que a criança está inserida, em casa os pais devem fazer a sua parte oferecendo e adquirindo livros, lendo para os filhos desde bem pequenos, a motivação é condição sine qua non para que esse processo leitura/ leitor atinja positivamente objetivo tão esperado.

7 CONCLUSÃO

Acreditamos que essa discussão acerca de não sermos bons leitores advém de uma série de combinações de anos de uma cultura basilar de falta de interesse, despreparo e visão de um povo que foi, e é preparado para se contentar com o mínimo, e não vislumbrar o que está por trás do conhecimento, do poder que se tem nas mãos quando se tem cultura, ciência e entendimento das coisas e consegue escolher entre o bom e o ruim e discernir o certo do errado. Pessoas ignorantes são mais fáceis de manobrar. Então nos perguntamos como incutir nos alunos a importância do ato de ler se nós professores e educadores também não fomos preparados ou não temos consciência disso? Ou se temos ainda porque não colocamos em prática? É um grande desafio mudar essa mentalidade medíocre e reverter esse quadro tão degradante de um país de poucos leitores e livros e nos colocar no ranking daqueles que colocam a leitura e o conhecimento como um fator preponderante para uma história de sucesso da educação e do país.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer I, van DOREN. A Arte de Ler. Rio de Janeiro: Livraria Agir editora, 1954.- Como Ler Livros um guia clássico para leitura inteligente, editora é Realizações: 2010, 432 págs.

AULETE, Caldas. Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa/Caldas Aulete; (organizador Paulo Geiger) – 3 ed-Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BESSANI, Dida. Como ler um livro: Um guia clássico para a leitura inteligente. {s.l}. {s.n} <http://educacao.uol.com.br/resenhas/como-ler-livros.htm> . Acessado em 14 de junho de 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CARNEIRO, Rogéria. Sobre a Interação de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997. MANTOAN, Maria Tereza E. (org) A Integração de Pessoas com Deficiências. São Paulo: Memnon, 1997.

SALOMÃO, Terêzia Dias e Mozahir. Família Cristã, 1996.
[http://pedagogiaaopedaletra.com/educacao-especial-e-aprendizagem/acessado em 28 de julho de 2014.](http://pedagogiaaopedaletra.com/educacao-especial-e-aprendizagem/acessado%20em%2028%20de%20julho%20de%202014)

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Compreender os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

IVIC, Ivan-Levi Semionovich Vygotsky/ Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) -Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 140 p.: il.- (Coleção Pensadores)

LDB Lei 9394/96 Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394- Acessado em 31 de julho de 2014.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

RABELLO, E.T e PASSOS, J.S.Vygotsky e o desenvolvimento humano. <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>- site visitado em 28 de julho de 2014.

REFERENCIAL curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROCHA, Ruth.Minidicionário da Língua Portuguesa/Ruth Rocha/Hindemburgo da Silva Pires. São Paulo: Sipione, 2005.

SILVA, J.A. Artigo de Estudos e Linguagem. Discutindo sobre leitura. Vol.1.nº 1- janeiro a junho 2011. <http://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/326/n1jose.pdf> - Acessado em 14 de junho de 2014.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DA ESCOLA MUNICIPAL ENSINO FUNDAMENTAL CARLOS NEVES DA FRANCA

Fernanda Paulino de Lima Barbosa

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Ana Carine da Costa Gonçalves

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

Cientistas afirmam que quatrocentos gramas de massa cinzenta de um recém-nascido guardam os neurônios de toda a vida. E comprovam que as experiências durante a infância alimentam os circuitos nervosos e determinam o futuro da inteligência. A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, essa aprendizagem deve ser construída através de estímulos e desafios. Pois de acordo com o neuropediatra Harry Chugani, professor da universidade de Wayne EUA. “As primeiras experiências de vida são tão importantes que podem mudar por completo a maneira como as pessoas se desenvolvem”. O jogo é uma excelente ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e social.

A partir do segundo ano de idade, o brincar é a maneira que a criança possui de retratar sua realidade das seguintes formas: simbolizando o mundo, atribuindo funções aos brinquedos, representando papéis, conversando com amigo imaginário, imitando pessoas, animais e viajando no seu mundo fantástico. Já para as crianças maiores, o jogo contribui de maneira diferente para o seu desenvolvimento, já que eles levam a produção de uma reflexão mais elaborada para a realização de procedimentos. Então, tudo de que precisamos para o desempenho de nosso cérebro são estímulos, e o lúdico pode assumir brilhantemente este papel.

Não existe um estímulo tão potente para ativar os circuitos do cérebro do que o lúdico, pois ele tem capacidade de imprimir no cérebro, muitas das vezes de maneira inconsciente, a compreensão das próprias regras do jogo.

É necessário sempre salientar que o cérebro se desenvolve à medida que é utilizado. Isso quer dizer se um indivíduo é colocado em um ambiente que é capaz de desenvolver um

determinado potencial, neste caso esta potencialidade pode tornar-se ainda maior. Por outro lado, se não houver estímulo alguns esta mesma potencialidade poderá não ser desenvolvida.

Pode-se notar claramente que, nos dias de hoje, as crianças e jovens das escolas convencionais gostam de freqüentá-las, gostam de estar nelas, devido ao convívio com amigos, mas não se sentem bem nas salas de aulas”. (Almeida 1998).

Na verdade, a sala de aula deveria ser mais para as crianças, até do que seu próprio lar, o local ideal para fazer do lúdico a principal “arma de desenvolvimento”, já que supomos que nós educadores, sabemos o real valor que as brincadeiras propõem.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção.

2 ALFABETIZAÇÃO

2.1 UM O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ALGUMAS CONCEPÇÕES

Tradicionalmente e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e Por Ela se dá. Em outras palavras, considera-se que é na escolarização que compete à aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto ao desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, dos conhecimentos e das atitudes necessárias ao seu uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, letramento.

Define-se alfabetização, como processo de aquisição da “tecnologia da escrita” , dos conjuntos de técnicas vírgulas procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita; as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem isto é a aquisição de modos de escrever de modos de ler fonte, aprendizagem de certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; Habilidades de outros instrumentos de escrita (Lápis,

caneta, borracha, régua, equipamento como computador ...);Habilidades de escrever ou ler, seguindo sentido correto da escrita na página(de cima para baixo, da esquerda para direita)Habilidades de organização espacial do texto da páginas (margens)Habilidades de manipulação correta e adequada de suportes em que se escreve e nos quais se ler livros, revistas, jornais. Em síntese Alfabetização é um processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia, para exercer a arte a ciência da escrita.

O exercício efetivo e componente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo circunstâncias e objetivos.

A partir dessas definições de alfabetização e letramento, utilizaremos os termos seus respectivos significados, conjuntamente para se referir ao processo de alfabetização.

Como Emília ferreiro (2003), que defendeu a utilização de um único termo alfabetização para englobar o processo de aprendizagem e o uso da leitura e da escrita.

A explicação para o fracasso do processo de aquisição da linguagem escrita, teoria de carência cultural, tem a constatação de que a criança de nível socioeconômico baixo é imatura para alfabetização ponto essa peça expectativa aponta nas crianças das camadas populares, as mais variadas deficiências: de alimentação, de afetividade, de estimulação verbal. Em decorrência dessas privações essas crianças apresentariam deficiência em fatores cognitivos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita outro aspecto relativo a ausência das abordagens relacionadas às especificidades da língua linguagem oral e escrita Como objeto do conhecimento do processo de aprendizagem da mesma.

Para Ferreiro (1991), a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes em conforme o modo em que é considerada muda as consequências pedagógicas drasticamente. A escrita pode ser analisada como código de transição gráfica o representação da linguagem.

De acordo com esta autora é difícil para o adulto adotar um ponto de vista de criança ponto ignora se as manifestações das tentativas infantis para compreender o sistema de escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que é preciso ter clareza com as propostas didáticas, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização sugere um conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorecendo a intervenção pedagógica, pois, permite ao professor adequar a informação oferecida às condições de interpretação de cada momento do processo.

2. 2 A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Alfabetizar e quer respeito, paciência e muito estímulo, esqueça aquela famosa cena da professora listando alfabeto no quadro de giz e dos alunos apenas repetindo as letras. Parece chato e o é. Para estimular os pequenos a construir sua própria leitura de mundo, é fundamental mantê-los interessados e sempre com vontade de aprender. Brincadeiras, atividades com música vírgulas revistas, placas e até anúncios são fundamentais hoje no processo de alfabetização.

Platão (filósofo grego) associava a ideia do estudo ao prazer, no entanto é com a ruptura do pensamento romântico que a brincadeira passa a ser valorizada e recebe espaço na educação.

Moyles (2002), afirma que “*o brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem*”, no que diz ainda que o brincar faz com que o cérebro fica estimulado e ativo, motivando e desafiando o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder aos conhecidos em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos.

Deixar o aluno criar é fundamental para que ele desenvolva a leitura e a escrita, sem medo de errar. Propor inúmeras atividades lúdicas, onde a criança possa ler e escrever, mesmo que não da mesma forma convencional e admite resultados que não sejam exatamente correto do ponto de vista do adulto, permitindo que o aluno levante hipótese e faça suas tentativas tanto para assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio como para a construção do conhecimento.

O brincar, como um processo em modo, proporciona uma ética de aprendizagem em que as necessidades básicas dessa aprendizagem possam ser satisfatórias.

Para sentir o gosto pelo aprender a criança precisa se divertir. A criança hoje aprende por meio do brincar. O professor é o mediador das possibilidades do aprender e ajuda na construção dos conhecimentos e da prática destes, no cotidiano dos alunos.

Antunes (2004), afirma que jamais se brinca sem aprender e, casa se insistir em uma separação, esta seria de organizar o que se busca ensinar escolhendo as brincadeiras adequadas para que melhor se aprenda.

O jogo é brincadeira são situações em que a criança promove o desenvolvimento dos processos psíquicos dos movimentos acarretando um conhecimento do próprio corpo; Da linguagem e da narrativa. Os jogos e as brincadeiras possibilitam a construção de categorias e a ampliação do conceito de várias áreas do conhecimento inclusive da alfabetização.

“O brincar é um processo e não um assunto, e dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada ponto devido à importância do brincar para as crianças e a motivação para ele, o brincar deve estar impregnado nas atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou uma atividade residual.” (Moyles 2002.)

A situação de lúdicas proporcionam um contexto muito apropriado para o desenvolvimento da linguagem, especialmente nos domínios cognitivos e afetivos. Mas virgula como a maioria das crianças já possui um contanto com o mundo das letras antes mesmo de entrar na escola, esse processo de formação começa no início da educação infantil, sem cobrança e com muita naturalidade. O trabalho é feito de modo acolhedor quando o professor oferece à criança a possibilidade de apropriar-se do mundo da escrita por meio do lúdico.

É importante lembrar, no entanto, que, para o processo de aprendizagem será eficaz e sem traumas, a escola deve respeitar o ritmo de cada estudante, a chuva a subjetividade de cada um nesse caso se torna de extrema importância para a aproximação não só do aluno com conhecimento mas também do aluno com o professor ponto o professor precisa ter um olhar diferenciado para cada aluno e ter que considerar que os alunos têm tempo e formas diferentes de aprender. Planta gerada só atrapalha a compreensão desse complexo processo que é ler e escrever.

Alfabetizar é um degrau importante no aprendizado, mas está longe de ser o único e último. Portanto, é fundamental que seja firme para que os alunos se sintam seguros para a seguir adiante ponto é necessário que todos os conceitos sejam mediados, respeitando o tempo de cada aluno e que tenham significado para ele, caso contrário a alfabetização corre um sério risco de ser momentânea e virgula aos poucos a estudante apresentará dificuldades de aprendizagem no decorrer da sua vida escolar.

3 O EDUCADOR E O LÚDICO

Para trabalhar com classes de alfabetização, é claro que a brincadeira é uma fonte de prazer no dia – a – dia da criança. E o professor deve está preparado para realiza – lo.

O jogo bem realizado orienta a criança a descobrir novos conhecimentos e mais segurança. De modo que a criança realize o trabalho, transformando o aprendizado numa brincadeira na qual obterá sucesso posteriormente. A criança desenvolve esse papel sem dar conta do verdadeiro objetivo do jogo empregado pelo educador, e se dedica simplesmente ao prazer do brincar.

A ação pedagógica é direcionada aos alunos visando aprimorar seus conhecimentos, no entanto, as escolhas dos recursos metodológicos merecem cuidados, no que se refere à prática de atividades lúdicas, por exemplo, se não houver equilíbrio na ação pedagógica do educador e a liberdade de diversão da criança pode haver apenas uma brincadeira sem qualquer ligação de ensino. A prática de atividades lúdicas deve explorar e trabalhar na criança o desenvolvimento de afetividades, traços de personalidades, liderança, a função de grupo, a motivação e a percepção da realidade.

O lúdico deve ser visto como uma técnica, um recurso para facilitar o processo de ensino aprendizagem que inclui a ação dos alunos em atividades lúdicas e também para identificar aspectos comportamentais de forma eficaz e descontraída.

As crianças menos desfavorecidas veem a escola como espaço de diversão, de alegria e prazer, ali elas buscam entretenimento para que possam viver momentos de felicidade. A escola precisa tomar cuidado para não destruir os sonhos dessas crianças, pois além dessa característica, surge à necessidade de sobrevivência que a escola pode favorecer as crianças.

Ao utilizar a atividade lúdica o educador não deve usá-la para ocupar o tempo das crianças. Pelo contrário, ela deve ter seus objetivos bem claros e estes devem ser definidos previamente, em função das necessidades e dos interesses dos alunos.

Tudo que fazemos, exige de nós o conhecimento prévio para que possamos realizá-lo com segurança e atingir com êxito o objetivo desejado. Nesse sentido, concordamos com Almeida, quando diz.

Não basta criticar a pedagogia dos brinquedos e dos jogos eletrônicos dos computadores se não há um conhecimento profundo desses “objetivos” e das condições para utilizá-los corretamente, não adianta apenas criticar os pais que já não brincam mais com os filhos senão oferecemos conscientização e condições para fazê-lo melhorar... (A1990, p. 63).

Logo, cabe aos educadores apresentarem propostas reais de mudanças e bastante convincente, para mudar o quadro existente, despertando no aluno o gosto pela escola, conscientizando que o aprendizado é fundamental para sua vida, confiando em se próprio e nos

outros. Para que isso aconteça, é preciso que haja confiança e respeito entre o educador e o educando.

Seja através de jogos, exercícios e brincadeiras, que são vivenciados em uma simulação, o lúdico proporciona situações e sensações da vida real, nas quais os participantes podem agir com outra intensidade.

Para o desenvolvimento da criança, dos aspectos já mencionados anteriormente é necessário que o educador estimule o desejo e a vontade de buscar de maneira confortável, bem como, consciente o real objetivo intrínseco no lúdico.

4 A ESCOLA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E AÇÃO:

Com o objetivo de investigar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, tomamos como universo desta pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Carlos Neves da Franca, localizada no Conjunto José Américo de Almeida, em João Pessoa. Fundada em 1979, originalmente contava com cinco salas de aula, uma secretária, uma pequena cozinha, quatro banheiros, uma sala para a direção e um pequeno pátio. Sua paisagem urbana é constituída de casas populares revelando o baixo e médio nível econômico das pessoas que nele habitam, a maioria são trabalhadores do comércio e funcionários públicos, enquanto outros ganham à vida de maneira informal. Os serviços públicos são deficitários.

Fugindo da praxe das escolas públicas da Paraíba, após a reforma de 2004 a escola conta com uma ótima estrutura de funcionamento, respeitando as normas estabelecidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Atualmente, funciona nos três turnos – manhã, tarde e noite, possui sete salas bem arejadas com janelões, dois ventiladores e quadro branco, carteiras em boas condições de conservação, boa iluminação devido à existência de oito lâmpadas fluorescentes. Uma sala de leitura com duas estantes, repletas de livros. Sala de informática, com ar-condicionado e 20 computadores. Secretaria com computador, ventilador e um bebedouro. Sala de professores bem equipada com recursos didático-pedagógico (televisão, dvd, mimeógrafo, aparelhos de som), além, de ter ar-condicionado e uma mesa com 12 cadeiras. A cozinha é bem conservada com a existência de um depósito de merenda, possuem dois pátios internos destinados à recreação e aos eventos promovidos pela escola. Na área externa a escola

possui um parque de madeira, uma pequena horta, cultivada pelos alunos, onde a verdura complementa a merenda.

Sua equipe pedagógica é constituída por uma diretora, duas diretoras adjuntas, uma orientadora, 19 professores, uma secretaria e três auxiliares, três assistentes administrativos e seis auxiliares de serviço. Acolhe 340 alunos distribuídos nos três turnos, trabalhando com a educação infantil, fundamental I e EJA (Educação de jovens e adultos).

A escola realiza seu planejamento de maneira conjunta, contando com a colaboração da equipe técnica e dos professores, ocorrendo quinzenalmente. Seu projeto político pedagógico ainda está em fase de elaboração.

As formas de manifestações culturais existentes através da relação comunidade escola se dão a partir dos projetos: Reapresentando a brincar, Consciência negra e o projeto Cordel da minha vida.

Diante desse universo, constatamos a necessidade de aprofundar algumas questões, conforme a seguir elencadas:

1. Qual a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem
2. Como propiciar situação de favoráveis a aprendizagem da leitura e da escrita
3. Como lúdico pode contribuir para a aprendizagem significativa

Para isso, percorremos alguns objetivos.

1. Geral:

- 1.1 Oportunizar a criança vivências e atividades que possam ver, reconhecer, sentir e experimentar e imaginar algumas atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem

2. Específicos:

- 2.1 Um possibilitar a criança pensar e desenvolver atitudes de observação pontual,
- 2.2 Ampliar a curiosidade das crianças;
- 2.3 Levar a criança a simular situações elaborar hipóteses e refletir sobre o cotidiano.

Na primeira quinta-feira do mês de novembro de 2008, comparecemos à escola Carlos Neves da Franca, escola este que havíamos estagiado, a fim de conversar com a diretora e a secretária com o propósito de obter algumas informações.

Retornamos à escola da segunda semana de novembro, neste momento foi para observar a aula da professora, pois precisávamos saber o nível dos alunos para assim prepararmos a atividade a ser aplicada.

A ludicidade faz parte do processo de conhecimento da criança. E procurando observar o processo de luta na aprendizagem, escolhemos como objeto de estudo a sala do primeiro ano (antiga alfabetização) do ensino fundamental I, na Escola Municipal Carlos Neves da Franca.

Observando a sala de aula vimos que a letras de alfabeto dispostas na parede acima do quadro. Existe vários cartazes produzidos pelos próprios alunos, que foram realizados com auxílio da professora. Foi observada e de ciência de gravuras coladas na parede para descontrair a sala de aula. As cadeiras eram organizadas de maneira tradicional 6 colunas e 8 linhas, sempre enfileiradas.

Diante das bases fundamental do nosso trabalho, utilizamos a observação direta, por nos revelar a realidade de forma completa, aplicação de algumas atividades com os alunos para melhor embasamento do nosso trabalho, um questionário com a professora para melhor compreendermos a visão do educador quanto a utilização do lúdico no processo de ensino aprendizagem.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DESENVOLVIDA

A coleta de dados foi realizada através da observação da sala do primeiro ano (antiga alfabetização) do ensino fundamental da escola campo de estágio Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Carlos Neves da Franca, durante os meses de novembro 2008 e fevereiro 2009 nos dias designados para estágio, ou seja, todas as quintas-feiras, num decorrer desse período foram desenvolvidas algumas atividades, como: leitura e cópia de texto do próprio livro e treino ortográfico, atividades Essas sem nenhum significado para os alunos.

No decorrer da observação ficou claro o quanto os alunos estavam com dificuldade em leitura e foi possível constatar que a professora Hospital devem apresentar dificuldades para criar um ambiente lúdico e propício para aprendizagem, mantendo-se atrelado às mesmices das cópias, sem nenhuma significação para aprendizagem e desenvolvimento psicossocial dos alunos. Os parâmetros curriculares nacionais demonstram sua preocupação quando se refere à

situação da aprendizagem, pois o conhecimento adquirido por meio de uma prática de reflexão possibilita a expansão da capacidade crítica. De acordo com Soares:

Ler é um processo de se relacionar símbolos escritos a unidade de sons e é também um processo de construir uma interpretação de texto descritas. Escrever é um processo de relacionar unidades de som há símbolos escritos e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento da língua escrita. (Soares 1988, p. 68 e 69.)

Atividade em que os alunos meramente copia um, sem refletir, questionar, torna o processo de aprendizagem mecânico, pois o que foi produzido na escrita, pode não ter lido e refletido. De acordo com Freire (1997, p. 11): *A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção entre texto e contexto.*

Após o período de observação, elaboramos e aplicamos ainda no mês de novembro a primeira das duas atividades propostas para o primeiro ano do ensino fundamental do turno da tarde. A primeira atividade desenvolvida com os mesmos foram ao mini mercado onde podemos trabalhar com diferentes Campos de saber, desde produção textual até sistema monetário ponto o processo de preparação começou muito antes de ser aplicada a atividade, onde nas primeiras visitas pedimos a colaboração dos mesmos para arrecadação de embalagem para a construção do mini mercado. Essa oficina teve início na terceira quinta-feira do mês de novembro. Perto do fim do ano, o que não auxiliou no desenvolvimento da mesma, já que desta maneira poderíamos explorar bastante essa atividade. Para realizar essa atividade pedimos a compreensão da professora e da direção da escola, já que a atividade ocuparia todo o horário daquele dia. As mesmas mostraram-se compreensível e ansiosa pelo resultado da atividade.

Iniciamos a atividade organizando um mini mercado com a ajuda dos próprios alunos e isso nos deixou fascinado, podemos observar a cara de Felicidade expressa no rosto de cada um. Durante a arrumação conversamos sobre a forma de organização dos produtos e a importância de não misturar produtos de higiene com os alimentos. Com o término da arrumação fizemos um sorteio e distribuímos os alunos em quatro equipes uma contendo sete alunos (funcionários do mini mercado, distribuídos da seguinte maneira: três caixas, três embaladores, um gerente), e outras três equipes com seis alunos (os clientes), elaborando junto a eles a lista de a que cada grupo utilizaria no mini mercado, de acordo com a necessidade de cada um exercida por cada grupo, elencando a necessidade de haver produtos saudáveis nesta lista, conversamos sobre sistema de medidas de cada produto (quilo litro...), e o sistema monetário tão importante para execução desta atividade. Tema totalmente dominado por ele.

Após retornarem do intervalo (muitos nem foram, ansiosos pelo começo da atividade), distribuimos o dinheiro (utilizando cédulas semelhante às verdadeiras) que seria utilizada para a realização das compras e para os funcionários do mini mercado passar o troco. E eles foram às compras, foi bastante divertido essa atividade foi escolhida para fazer parte do cotidiano dos mesmo, além de fazer com que eles exercitassem forma prazerosa a leitura e a escrita.

A segunda atividade foi realizada no retorno das aulas na segunda semana de fevereiro 2009, o contexto da sala de era outro, já que a primeira atividade ocorreu no fim do ano com alunos já alfabetizados. Elaboramos atividades diante das limitações dos alunos com o objetivo de sondar Quais deles já sabiam escrever o nome, identificar as letras que compõem os mesmos, elaboramos uma atividade com uma folha contendo 59 gravuras em ordem alfabética onde essas figuras seriam utilizados na escrita dos seu nomes.

Iniciamos a atividade distribuir folhas com as gravuras para os alunos, solicitamos que eles recortasse a gravura que iniciava a letra do seu nome, e depois acho que iniciavam com as demais letras que também compõem um mesmo até formar o primeiro nome completo, e posteriormente escrever seu nome completo.

Aos que restaram, foram colocados em ordem alfabética e foram relatados para ele algumas características básicas da gravura.

Após a observação da sala e a aplicação do questionário com a professora, podemos ver o quanto a teoria se distancia da prática na rede pública de ensino. Possui, mas nem sempre utiliza em sala de aula

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o estudo referente ao processo de alfabetização e da brincadeira como Fonte simultânea de aquisição de conhecimento, buscamos refletir e mostrar em que grau o lúdico pode contribuir para o desempenho e facilitação no processo de construção do conhecimento.

A elaboração deste trabalho foi muito bem sucedida, aplicação dos jogos e brinquedos lúdicos na Escola Municipal Carlos Neves da Franca, suas dificuldades e limitações assim como também contribuir para a superação das mesmas através da construção de espaço lúdico na sala do primeiro ano, que favoreceu o processo de aprendizagem, assimilação e construção da realidade na medida em que os jogos e brinquedos eram socializados proporcionando a integração está professora e os alunos contribuindo para o desenvolvimento de atividades

sociais, tais como os: cooperação, obediência às regras, responsabilidade, iniciativa, solidariedade respeito e assim por diante.

Concordamos que o lúdico é uma grande valia para o processo de alfabetização, porque faz com que a criança desenvolva uma relação com o mundo sociocultural do adulto, sendo o mesmo o instrumento essencial na vida da criança, pois permite as mesmas, assimilar e recriar sua experiência sociocultural. Por isto, o professor alfabetizador deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didáticas pedagógicas, possibilitando que os conhecimentos prévios do aluno encontre significado pela luz idade presente nas relações que os mesmos mantêm com o mundo.

Constatamos que os jogos são recursos pedagógicos relevantes no processo de ensino aprendizagem do primeiro ano do ensino fundamental, porque proporciona maior interesse dos alunos pelos conteúdos, desenvolve o espírito crítico e reflexivo, além de motivá-los diante das dificuldades apresentadas.

Vale ressaltar que os alunos do primeiro ano do ensino fundamental tem uma rica experiência o que foi valorizada durante a execução dessa pesquisa toda via, os jogos aplicados contemplaram conhecimentos prévios dos alunos, motivando os a participarem de atividades que objetivaram ampliar esse conhecimento.

Percebemos que através do lúdico a criança reproduz suas vivências vírgulas emoções, transforma subjetivo em real de acordo com seus desejos e interesses.

É importante é o profissional que trabalha com criança ficar atento a esse período de desenvolvimento humano conhecendo as características comuns de uma determinada faixa etária com a qual se pretende atuar, objetivando assim o desenvolvimento de um trabalho consciente, funcional e satisfatório, observando os aspectos físicos, intelectuais, afetivos e sociais de seus alunos, respeitando sempre na individualidade de cada um, e principalmente atentando para o fato de que a criança não é um adulto em miniatura e conseqüentemente não deverá ser exigido dela um comportamento além de suas capacidades.

REFERÊNCIAS

ABT, Clark. Jogos simulados: estratégias e tomadas de decisão; tradução de Alexandre Lissovski. Rio de Janeiro, J Olympio, 1974.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – 2 ed. Língua Portuguesa, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília/ DF. 1998.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horácio Gonzáles (et.al). 19. Ed. São Paulo: Cortez Autores Associados,1991.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez Autores Associados,1997.
HUIZINGA, j. Homos Ludes. São Paulo, Perspectiva,1971.

KISHIMOTO, Tizuco Mochida (org). Jogo, brincadeira e a educação - São Paulo: Cortez Autores Associados,1996.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Andrey Mara. A importância do lúdico na. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos>>acesso em 12 de novembro de 2008.

PIAGET, Jean. Pedagogia e psicologia. Forense, Rio de Janeiro, 1952.

_____ A psicologia da criança. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica 1998.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ **et al.** Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone/Edusp 1988.

DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): PRÁTICAS EDUCATIVAS E A AUTOAVALIAÇÃO

Alina Oliveira de Alencar²⁴

Marinalva de Sousa

Lucilene Maria da Conceição Santos

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo mostra como os educadores vivenciam suas práticas em sala de aula, na busca de utilizar suas metodologias não apenas para avaliar o aluno, mais que em suma possa compreender a importância de se autoavaliar, para que se possa manter uma linha entre o que se ensina e o que de fato objetiva alcançar durante o processo de ensino/aprendizagem.

Por via das dúvidas, o espaço do trabalho docente é a sala de aula. É lá onde necessariamente são mantidas e de início estabelecidas às relações sociais submetidas entre os sujeitos dispostos a aprender e ensinar, efetivamente com ações organizadas de maneira sistemática a partir de uma grade curricular educativa da instituição escolar. Para Zabalza (1998), o recinto educacional deve ser palco para adaptação de ensejos ao desenvolvimento evolutivo do indivíduo.

De fato, analisando as ações correlacionadas a esfera escolar, nota-se que a sala de aula não se configura como ambiente isolado da conjuntura educativa. Entretanto, cotidianamente outras situações acabam desestruturando o trabalho dos profissionais da educação e consequentemente interferindo na conexão do ensino/aprendizagem.

No entanto, muitas vezes os défices estabelecidos à aprendizagem podem estar associados à maneira como são portados os conhecimentos, necessitando de fato ser revista às práticas que auxiliam a construção do pensamento (ZABALZA, 1998).

Na análise de Vygotsky, o ser aprende de acordo com a interação que o meio proporciona a inserção dos saberes. Essa lógica se estabelece por meio das transformações que o indivíduo promove em seu entorno, e ele se altera (COUTINHO; OLIVEIRA, 2011). Por isso, estimasse

²⁴ Graduada no curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro universitário Uninter.

a função dos mestres como mediadores e impulsionadores do desenvolvimento cognitivo do ser, durante os processos educativos.

Nesse sentido, a pesquisa objetiva analisar como os mestres utilizam de suas práticas pedagógicas nos anos iniciais, não apenas como uma ferramenta para avaliar o aluno corriqueiramente, mas, na busca por uma autoavaliação das mesmas e, que de modo se torne processo de ensino pelos docentes e rotineiramente de análise de escolhas pelos alunos.

Deste modo, o trabalho possibilitou um embasamento teórico coerente alinhado a uma avaliação formativa, mediante expressar qualitativamente e de forma aprofundada a releitura de teóricos para análise do estudo em tese. A mesma busca por meio de bibliografias e de forma qualitativa, através fontes seguras como (sites, revistas, livros, entre outros), ponderar as diversas estratégias de avaliação, bem como observar a inserção das suas metodologias, no intuito de manter a consolidação cognitiva e conservar a estruturação das ações educativas que regem o ambiente educacional.

2 A DOCÊNCIA ESTABELECIDADA NOS ANOS INICIAIS

2.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Analisando a visão panorâmica na qual atua a educação contemporânea, se tem visto a função essencial do processo de alfabetização para o desenvolvimento da criança durante o percurso de escolarização. Essa análise atentava-se apenas as questões metodológicas, baseadas nas instruções que envolviam a leitura e a escrita, como marco para aprendizagem.

Entretanto, os subsídios trazidos pelos embasamentos postos nas diversas áreas científicas, permitiu a percepção da aprendizagem por outro ângulo, possibilitando à criança a apropriação do conhecimento por uma observação ampla de como se empregar e decifrar o dialeto.

A alfabetização é o primeiro passo para a aquisição do pensamento cognitivo do aluno, na busca de fomentar o conhecimento concreto. De acordo com Soares (2002, p.31), “[...] alfabetização é a ação de alfabetizar” e alfabetizar por sua vez “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”.

Destarte, o ensino tradicional voltado apenas à transferência de conhecimentos, não capacita a compreensão dos percalços mantidos pela criança ao buscar entender o real significado daquilo que se ler e escreve. De acordo com Ferreira (1996), a ciência da leitura e

escrita se concerne gradativamente. E isso, tomando como marco inicial da aprendizagem pelo aluno, deve ser apreciado como obra de ampla importância, pois, a representatividade de algo, foi posto em manuscrito através de seus esforços.

De fato, o processo de alfabetização deve perpassar a ação de ler e escrever, no sentido de restaurar a ideia que o ato de apenas codificar e decodificar algoritmos torna o indivíduo ciente do conhecimento adquirido. Nesse sentido, a proposta da alfabetização deve estar vinculada ao letramento, onde o aluno possa saber fazer uso concreto do que se lê e escreve e, posteriormente entender o que circula em seu dia a dia.

Segundo Soares (1998), há uma diferença peculiar entre o ser alfabetizado e o ser letrado, de acordo com as habilidades que envolvem processo de aprendizagem. Ela reafirma:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 1998, P.39,40)

No entanto, vários métodos devem ser estabelecidos para que a criança possa se sentir construtor de seu campo cognitivo, buscando ser atuante em suas ações e não apenas espectadores da transmissão de conhecimentos. Reafirma Ferreiro (2000, p.31), que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”.

Analisando a linha que transcorre a aprendizagem voltada à leitura e a escrita, ela se encontra estabelecida ao desenrolar do emprego coerente das metodologias de ensino. Entretanto, os subsídios para a ampliação das áreas de conhecimento possibilitaram uma visão do que se estende na formação da aprendizagem, viabilizando a criança a apropriação das informações sob um ponto de vista concreto a respeito do manuseio e interpretação da linguagem escrita.

Para Soares (2004), o sistema de alfabetização se fixava até então, de forma convencional voltado à escrita, o que impulsionava a procura por métodos de alfabetização que atuasse na renovação de práticas de aprendizagem que melhorasse a concretização do sistema alfabético e ortográfico.

Parafraseando Mortatti (2006), “saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social”. Haja vista que, a fundamentação desses processos de alfabetização para desenvolvimento

cognitivo da criança, tem ocupado um papel central para a elevação dos níveis que ultrapassa as margens de decifração de códigos.

O cenário da educação atual tem efetuado discussões sobre os métodos de alfabetização, tomando os mesmos como função principal, sendo elemento para a escolarização das crianças, além de abrir um leque de ações que venham expandir o processo de letramento, para estabelecer a aprendizagem no âmbito escolar.

2.2 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

As Tendências Pedagógicas são marcos que possibilitam aos mestres, horizontes que vislumbram o melhoramento de suas práticas pedagógicas. Assim, elas não devem ser agregadas de maneira isolada durante sua trajetória acadêmica, mas, é importante se respaldar de cada uma, no intuito de enxergar a que melhor se ajusta as suas vivências em sala de aula, já que hoje em dia há uma necessidade de contornar as diversas situações existentes no ambiente escolar, a fim de utilizar a tendência que lhes beneficiem melhor atuação aos seus métodos e, favoreçam o processo de ensino/aprendizagem.

No espaço da alfabetização é perceptível a diversidade na qual se fixa as compreensões, especialmente as tradicionais, que permeiam historicamente a configuração de diversas concepções, principalmente as tradicionais, que circunda dos primórdios aos contemporâneos, delimitando seu espaço na construção do ambiente alfabetizador. Deste modo, as práticas pedagógicas precisam incluir no sistema de leitura/escrita, métodos igualitários para que se possa considerar a aprendizagem (SOARES, 2004).

Os estudos metodológicos tradicionais abordam a alfabetização por uma análise sintética e analítica. Moraes (2006) titula o método sintético como começo experimental do entendimento dialético que envolve os saberes cognitivos. O mesmo fixa na linguagem escrita, e aborda três princípios: Alfabético ou soletrativo (correlacionam a repetição e decorações das letras que compõe o alfabeto); método fônico (as atividades são estabelecidas pela associação de fonemas e grafemas) e o método silábico (uma aprendizagem mecânica, respaldada na decifração de palavras).

No que concerne ao método analítico, este preconiza o todo e não as partes. Inicia-se com palavras, permeia as frases, até que a criança desenvolva habilidades de compreensão textual. Ele se estabiliza por três ações: Palavração (a expressão é composta e decomposta para se manter a estruturação da palavra); sentencição (novas palavras são postas a partir do olhar

e da memorização da palavra existente) e o método global de contos (a descoberta da escrita é respaldada através da leitura).

Parafraseando Frade (2007), essa prática prioriza qualquer aprendizagem que seja desenvolvida, como o TODO. A mesma parte de uma dialética em que se estabilizar desde a criação da palavra ao desenrolar das frases ou pequenas produções textuais, para a condução da análise das unidades menores que a ele constitui, como a formação das letras e composição silábica, para visualização e concretização da leitura.

Destarte, ainda se manifesta uma percepção associacionista, que apoia o desenvolver da leitura e escrita como um procedimento complicado, porém, simplificado a partir de estímulos exposto, paulatinamente pela criança, para que haja a concepção dessa dialética (BARBOSA, 1994).

No entanto, ambos os métodos empíricos e associacionistas, amplificaram os discursos que abrange o espaço educativo e intensifica os meios para produção de um ambiente alfabetizador.

Entretanto, essas discussões sobre as metodologias que envolvem a alfabetização abrangem toda conjuntura educacional, voltada a sistemática apresentada através das técnicas de ensino que percorrem a leitura e escrita, executadas a partir de encadeamentos rigorosos para obtenção do conhecimento dentro de um espaço único (FRADE, 2007).

Na década de 80, Emília Ferreiro e Ana Teberosky veio em sua obra, “Psicogênese da Língua”, retratar a aquisição da leitura e da escrita, detalhando os níveis de escrita da Garatuja (construção da escrita por meio de rabiscos através do desenvolvimento da criança) até a concretização da sistematização alfabética.

Nesse contexto, elas propuseram o método de avaliar os níveis de escrita, para desvendar os meios que levavam as crianças a serem leitores sem antes assim os sê-los. Os mesmos subdivididos em: Pré-silábico (Variedade de caracteres na escrita), Silábico (Atribuição do valor sonoro), Silábico-alfabético (Análise de fonema a fonema) e Alfabético (análise sonora). De início foi considerado de modo errôneo como uma nova metodologia alfabética.

Dessa forma, retratam os níveis de escrita estabelecidos por cada criança, antes mesmo de serem alfabetizadas, facilitando os métodos desenvolvidos em sala de aula corriqueiramente. Assim, Ferreiro e Teberosky (1986, p.98) completam que através da interação, a criança instala cognitivamente o pensar, as ideias de reinventar e inventar, na busca de alcançar a complexidade da escrita, viabilizando dessa forma uma nova roupagem ao conceito de alfabetização, assim como, a modulação da estruturação acadêmica.

Finalizando aos argumentos que norteiam os métodos tradicionais da alfabetização, o aluno era visto como mero espectador da aquisição de aprendizagem escrita, não propondo aos mesmos meios para que se tornasse um ser ativo a apreender o conhecimento, não havendo interesse para torná-los leitores, pois, não apresentava autenticidade a um contexto condizente a diversidade da escrita, assim como as práticas do dinamismo.

Nesse sentido, foi gerando uma divisão drástica no que concerne o desenvolver da língua escrita; haja vista que, ora atuava como reprodução de códigos, viabilizando a inserção de técnicas que beneficia a codificação; ora como representatividade e apropriação do pensamento cognitivo para estabelecer o que conceitua o aprender (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986).

Para tanto, precisamos refletir a alfabetização como um processo contínuo, implicando em uma metodologia de características importantíssimas e, que venha fortalecer o embasamento dos conhecimentos prévios da criança, assim como para favorecer suas experiências em sociedade, erguer sua identidade e desenvolver em si, o campo cognitivo que preenche os espaços que norteiam a linguagem e a escrita.

2.3 O MANUSEIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Analisando os métodos de ensino e a busca para sanar os percalços estabelecidos no âmbito educacional, é que muitos pesquisadores vêm buscando meios e procurando fins que desentrelace as barreiras que insistem em travar as metodologias estabelecidas em sala de aula e, bem como, procurar mediar os educadores diante das perguntas que tanto os permeia, como: Será que estou ensinando certo? Como devo ensinar? Essa metodologia serve para todos os alunos? Esse aluno não aprende ou método de ensino não facilita? Esses questionamentos se encontram inseridos como entraves no processo de ensino/aprendizagem.

De início, para que essas práticas possam alcançar êxito no âmbito educativo, se faz necessário agregar formações continuadas para facilitar o entendimento e o auxílio do manuseio dessas metodologias pelos mestres em sala, assim, orientando quem ensina, provoca a aquisição de quem está para aprender.

Deste modo, observa-se o quão complexa se torna as ações metodológicas que abrangem as diversas estruturas cronológicas que adentram os recintos escolares e estabelecem cotidianamente uma vivência mútua entre professor/aluno para mediação do conhecimento em sala de aula (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

De antemão, não se pode pensar na edificação do ensino/aprendizagem sem rever mecanismos que busquem instigar e facilitar a concepção das questões que envolvem o mundo acadêmico, visando à construção do conhecimento. Na lógica, a ferramenta que liga a mão do ensinar/aprender para aquisição da aprendizagem é a prática pedagógica.

E se tratando de metodologias, ela retrata a linha de questionamentos: o que é, para que convém, o que proporciona, abarcando a diversidade de critérios estabelecidos ao desenvolvimento das ações em âmbito escolar. Para Veiga (1992), essa didática é uma ação igualitária com objetivos e fins voltados à conquista e aquisição do conhecimento.

De acordo com Ferreiro (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

No entanto, como ensinar e o que se deve ensinar, são metas a serem traçadas e permanecidas da alfabetização a concretização do desenrolar da leitura e escrita, tomando de fato os níveis em que a criança se encontra inserida, na busca de romper aquele ensino conservador, onde o aluno se porta apenas como mero receptor de informações.

Para Freire (1996), a propagação do ensino perpassa a transmissão do conhecimento, na medida em que ele faz a criança reconhecer a sua potencialidade e se descobrir como ser preponderante de criatividade.

Deste modo, percebe-se a importância de os professores quebrarem seus padrões habituais, buscando enxergar que a teoria deve estar aliada a prática, pois, essa interação certificará ao aluno uma apropriação do que se venha a aprender, assim como favorecerá aos mestres “COMO” e “O QUE” se deve ensinar; além de promover uma socialização dentro do ambiente escolar, fortificando a relação professor/aluno; ensino/aprendizagem.

Entretanto, faz-se necessário o uso de metodologias que agucem o campo cognitivo, desenvolvimento motor e, que ofereçam situações de desencadeamento como: jogos, dinâmicas de grupo, práticas ativas, que tendem a aflorar as habilidades que se encontravam adormecidas no campo aquisitivo da criança. Como afirma Ferreira (2000), os métodos educativos não devem ser neutralizados, devem ser abordados de modo que venham idealizar as ações que preencham as técnicas de desenvolvimento da aprendizagem.

Essas técnicas devem trazer fins que possam condensar as formas de manuseio, postulando de maneira significativa à aquisição do pensamento cognitivo e o desenrolar do ensino, já que a teoria e a prática não devem ser desmembradas, como afirma Fortuna (2015):

Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana. No entanto, este não é um limite da consciência, este é um passo inicial que fomenta a formação de sujeitos críticos capazes de entender a atividade reflexiva conectada à ação social, tornando-se inseparáveis na formação histórica dos sujeitos (FORTUNA, 2015. P. 66).

Em suma, a educação deve ser movida por ideias que promovam a compreensão daqueles que querem ou não aprender, haja vista que, as práticas educativas contemporâneas são efetivamente importantes para construção da concepção ativa dos conhecimentos em sala de aula, porém, ela deve ser marco que vincula esse conhecer as ações que possibilitam ao aluno ser protagonistas das suas articulações.

2.4 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A AUTOAVALIAÇÃO

A avaliação tem por finalidade presumir a realidade em que se encontra toda instituição escolar, na busca de intervir nos projetos que vinculam ações pedagógicas, visando amplificar o melhoramento escolar, associado ao desempenho e andamento da aprendizagem, além de atuar como artifício mediador curricular.

Os processos avaliativos são estabilizados de diversas formas. Podem ser de cunho formativo, somativo, processual, cumulativo, diagnóstico, qualitativo, quantitativo e autoavaliativo. Para Marques (1976), “é um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno”.

Deste modo, vale salientar que os processos avaliativos devem ser propostos com comprometimento e responsabilidade, de forma que não sejam aplicados como meros mediadores quantitativos do conhecimento do ser. Para Luckesi (1995), avaliar constitui aperfeiçoar entraves e trazer resultados.

De fato, quando se busca avaliar, necessariamente alguns questionamentos devem ser estabelecidos para que se possa preconizar o objetivo que se quer alcançar. E estes, pairam por tais segmentos: Como avaliar? Quando avaliar? O que avaliar? Quem avaliar? E para quê avaliar?... Tomando sempre como base o processo de ensino/aprendizagem.

Parafraseando Luckesi (1995), o mesmo descreve a avaliação escolar como um subsídio para análise situacional na qual se encontra o aluno, oferecendo um norte para fixação de uma aprendizagem qualificativa, por meio de métodos adequados que possam detectar empecilhos e trazer soluções para aquisição do conhecimento.

Assim, em resposta aos argumentos postos, à avaliação permeia procedimentos para sua concepção, entorna periodicidade, já que se entende como finalização do processo de avanço alcançado pelo aluno, atua como objeto de aperfeiçoamento para aprendizagem, intui sujeitos em seus procedimentos cognitivos, com a finalidade de auxiliar as deliberações quanto ao posicionamento das intervenções, mirando o refinamento do trabalho institucional.

Para Sant'Anna (2002), o termômetro que exterioriza as situações estabelecidas pelos indivíduos dentro do contexto escolar, em nível de aprendizagem, é a avaliação. Ela atua como marco significativo no campo do ensino, podendo ser postulada como o espectro do procedimento educacional.

No entanto, as práticas avaliativas devem ultrapassar as barreiras que permeiam as questões qualitativas, no que tange apreciar as ações comportamentais e emocionais do ser pensante, no intuito de sobrepor as ações quantitativas, pois, rotulando a análise qualitativa, ajudará positivamente aos padrões que gerenciam o banco de dados quantitativos dos alunos, favorecendo o desempenho escolar. Avaliar significa formular consignações de comportamentos impostos a um valor ou qualidade a algo que seja fato (LUCKESI, 1997).

Vale salientar a importância de se utilizar da autoavaliação como processo rotineiro na ânsia pelo avanço da aprendizagem, balanceando as práticas docentes no processo de ensino, no intuito de mensurar o que se ensina e o que se venha ser aprendido. Segundo a autora Sant'Anna,

A auto-avaliação deve ser uma aprendizagem já explorada nas séries iniciais para que através da avaliação, o aluno seja capaz de parar, pensar, concluir e continuar a escada do conhecimento com pés firmes, consciência tranqüila e garantindo seu próprio progresso. (SANT' ANNA, 2002).

A autoavaliação vem com objetivo de mensurar as potencialidades que abarcam mestres e educandos em sala de aula, possibilitando enxergar em sua diversidade, as formas de servir como auxílio e base diagnóstica aos processos formativos que regem o ensino/aprendizagem. Parafraseando Sant'Anna (2002), a autoavaliação admite validar qualquer iniciativa que esteja relacionada às escolhas, viabilizando as expectativas que proporcionam o vivenciar e o satisfazer.

Ainda validando as palavras da autora Sant'Anna (1995), o ato de se autoavaliar, induz ao aluno a uma análise corriqueira de suas ações ao longo da vida, conduzindo ao propósito de se reconhecer como ser autônomo. O que de fato pondera uma percepção contínua de seu conhecimento, bem como capacita a ampliar ou concretizar suas habilidades.

Para Vilas Boas (2001), o sistema de autoavaliação diferencia notoriamente da autonotação, pois, não busca mensurar ou tabular o aluno por meio de blocos de notas; pelo contrário, possibilita-o a uma análise reflexiva das capacidades que os habilitam durante o percurso de aprendizagem, na ânsia de interpretar e entender seus aspectos cognitivos.

Em suma, a autoavaliação sobrepõe a autonotação, pois, não se objetiva a composição de notas estabelecidas no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Ela titula uma linha em que o aluno em curso analise seu andamento cognitivo, de modo que busque compreender que seu sucesso ou fracasso se baseiam na responsabilidade das ações adquiridas, de modo que venha para si mesmo cominar uma quantificação, na ânsia de analisar seu percurso.

3 METODOLOGIA

A construção metodológica desse artigo foi situada por meios bibliográficos e de forma qualitativa, inseridos de fontes que forneçam segurança como (sites, livros e revistas, artigos acadêmicos, dentre outros), na intenção de minuciar informações para abrir as margens da releitura de teóricos, embasadas nas práticas educativas e ensejo pela autoavaliação.

No que diz respeito às aplicações bibliográficas mensuradas, os argumentos exposto em texto foram estabelecidos de forma concisa e precisa, visando assegurar as propostas estabelecidas por meio de periódicos científicos, trabalhos impressos e on-line, de outros autores, que favoreça os destrinchar da pesquisa em estudo (VERGARA, 2007).

Ressalva-se ainda, que as alusões aqui tomadas foram estabelecidas por especialistas conceituados na área em estudo, operando na finalidade de situar assistência e categorizar concretamente as sugestões que abrangem o desempenho e a prática do profissional em ação no procedimento avaliativo.

Para Medeiros (2008), as pesquisas bibliográficas e de cunho qualitativo buscam atuar como auxílio, regendo fontes inovadoras, angariando os requisitos que favorecem o desenrolar das questões em estudo e de forma aprofundada.

Entretanto, a pesquisa fomenta a inovação das metodologias aplicadas ao processo de alfabetização, ao manuseio de práticas educativas, estabelecendo um norte para que o aluno faça uma autoanálise do seu desempenho cognitivo, bem como o docente avalie sua didática em curso, no intuito de manter o processo de ensino/aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetiva mostrar como vem sendo estabelecida a docência nos anos iniciais, averiguando o manuseio das práticas educativas situadas para fomentação da aprendizagem, além de ressaltar o manejo das ações avaliativas que contornam o desempenho educacional.

No que concerne aos métodos que envolvem a alfabetização acerca do desenrolar cognitivo, percebeu-se que a linha que entrelaça à escrita e a leitura, ultrapassam os percalços que codificam e decodificam números e letras, haja vista que, a proposta da alfabetização busca estar interligada ao processo de letramento.

Vale ainda salientar sobre os métodos que entrelaçam o campo de aquisição alfabético, dissociado através dos arranjos que contornam as concepções das práticas educativas, viabilizando a conexão da teoria a prática, para que haja o desenrolar do ensino de forma significativa, bem como a concretização do campo criativo da criança, potencializando assim, a aprendizagem.

Adentrando nas práticas pedagógicas, foi possível observar a importância do saber como ensinar para desenvolver o aprender. Muitas vezes, o déficit de aprendizagem encontra-se direcionado ao modo como vem sendo ministrado às aulas, impossibilitando de fato o estímulo e a participação do aluno, decorrentes da falta de dinamismo, de um ensino centrado na interação, para que possa desenvolver mecanismos que mobilizem os saberes e o desenrolar das aquisições no recinto educativo.

Partindo das situações de ensino, foi notório averiguar as estratégias de avaliação que se adequam as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino, sobrepondo aos mesmos uma autoavaliação rotineira, para que haja avanço metodológico, assim como, os mestres se permitam autoavaliar suas práticas, sempre tomando como alvo de partida o planejamento didático, a favor do conhecimento.

Em suma, o artigo espera-se viabilizar um olhar mais apurado sobre as questões que regem os processos avaliativos, os métodos que inferem o manuseio e as concepções do ensino no intuito de aperfeiçoar as práticas de alfabetização, de modo que venha gerir uma atuação mútua e edificante entre educadores e educando dentro do convívio educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José. Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2ª Ed. rev. – São Paulo: Cortez, 1994.

CALDEIRA, A. M. S; ZAIDAN, S. **Prática pedagógica**. 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/328.pdf>>. Acesso em: 10/09/2019.

COUTINHO, Jamile Serra; OLIVEIRA, Vinicius. **Qual a importância da mediação no processo de aprendizagem?** Disponível em: <http://vsos.blogspot.com/2011/01/qual-importancia-da-mediacao-no.html>. Acesso em 20 agosto. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. pp. 21-40. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 25 de out. de 2019.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em Freire**. REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015 - ISSN 2447-3944. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>>. Acesso em: 13 de nov. de 2019.

_____. Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

_____. Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. Cortez, São Paulo, 1995.

_____. Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Cortez Editora, São Paulo, 1997.

MARQUES, Juracy C. Marques. **A aula como processo**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 2 ed. São Paulo: Atlas 2008.

MORAIS, Arthur. Gomes. **Concepções e metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: UFPE, 2006. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 18 de out. de 2019.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 07/08/2019.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?** Editoras Vozes 8ª ed. Petrópolis, 2002.

SOARES, M. B. **Letramento: Um tema em três gêneros/ Magda Soares,** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____.M. B. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pedagógica, Artmed Editora, 2004.

_____. Magda. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de Didática.** 2. ed. Campinas Papyrus, 1992.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisas em administração.** 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas. **Avaliação Formativa e formação de professores: ainda um desafio.** Revista Linhas Críticas. Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2001.

ZABALZA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PRESENTE NA PÁGINA DO INSTAGRAM – SURICATE SEBOSO

Marinalva de Sousa

Lucilene Maria da Conceição Santos²⁵

Alina de Oliveira Alencar

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

RESUMO:

Esta pesquisa é resultado de um estudo sobre a Variação Linguística presente no meio virtual. Nessa perspectiva, objetivamos apresentar a variação linguística utilizada na rede social, Instagram, uma página com o nome de “Suricate Seboso”, sendo possível observar que a escolha linguística, muitas vezes, não é compreendida pelo falante por não pertencer ao mesmo grupo social e ao mesmo espaço geográfico. Desta forma, pretendemos analisar a variação linguística dos nordestinos e o uso que se faz da língua, além de identificar os costumes culturais de uma sociedade, através do discurso proporcionado e das imagens. Sabemos que a linguagem dos brasileiros não é a mesma e apresenta mais de um ponto de variação. Neste contexto, temos o Suricate Seboso criado por Diego Jovino, que se baseou em experiências e observações a partir de hábitos nordestinos como, por exemplo, a linguagem e a cultura de um povo simples presentes na fala, nos gestos, crenças e costumes. A metodologia utilizada exigiu uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de manter o contato direto com todo o material já escrito a respeito do tema tratado. Para o embasamento teórico utilizamos Bagno (1999), Alkmin (2001) e Marcuschi (2007). Esperamos, com essa pesquisa, contribuir para o entendimento de que a variação linguística, enquanto temática contextualizada que envolve o homem, a linguagem e a sociedade, deve perpassar pelos diferentes espaços da vida do indivíduo, visando a ampliar os saberes dos educandos em relação aos seus usos em nosso cotidiano. Os resultados demonstram que, na página do Suricate Seboso, veiculam o uso da língua peculiar no Nordeste articulada à cultura que se mostra singular em relação ao dialeto das demais regiões do Brasil.

Palavras-chave: Cultura. Suricate Seboso. Variação Linguística.

1 INTRODUÇÃO

A língua apresenta suas variações de acordo com a região na qual habitamos, dentre alguns aspectos como escolaridade, idade, condição social entre outros. A variação é vista na concepção do “certo” e do “errado”. Ficando clara a ideologia de uma língua homogênea que favorece uma parte em relação a toda coletividade.

²⁵ Pedagoga especialista em supervisão e orientação escolar. Professora efetiva na rede municipal de ensino em João Pessoa – PB <lucimcs2013@gmail.com>

O português falado no Brasil é uma língua heterogênea, tanto na fala como na escrita. Toda variação linguística que existe no país deve ser estudada, porque faz parte da cultura do povo brasileiro, inclusive na linguagem que é composta por diversos fatores, sejam eles culturais ou sociais como os fatores de entoação, formalidade ou informalidade, e a pronúncia que é caracterizada pelos sons da língua, como as vogais abertas dos falantes nordestinos.

Suricate Seboso retrata a cultura nordestina, pois tem representações metafóricas dos costumes, hábitos, crenças e linguagem própria de um grupo social, ou seja, o povo nordestino. As imagens prescritas de diálogos cheios de humor se completam para a criação de sentido dos discursos pronunciados e a combinação se dá pelas imagens dos personagens.

O trabalho tem como objetivo geral apresentar a variação linguística utilizada na rede social, Instagram, uma página como nome de “Suricate Seboso”, sendo possível observar que a escolha linguística às vezes não é compreendida pelo leitor por não fazer parte daquele grupo social. Sabendo que a linguagem dos brasileiros não é idêntica, a página foi analisada de acordo com as implicações apresentadas em algumas publicações que estão presentes neste trabalho, de forma a compreender que o site representa a vida social e nordestina por meio da

internet. Diante disso, é possível afirmar que existe uma maneira certa ou errada de falar presente no linguajar dos nordestinos? A nossa hipótese inicial confirmou que a variação linguística presente nas publicações da página do Instagram- Suricate Seboso- que refletem sobre o preconceito linguístico relacionado às variantes nordestinas, tende a evidenciar os fatores culturais e sociais.

Desta forma, compreendemos a língua enquanto elemento cultural e de identidade de um povo, pois, o processo de variação é legítimo e deve ser compreendido de forma benéfica e não negativa ou depreciativa. A forma linguística utilizada pelos indivíduos com maior nível de escolarização não é superior à variedade usada pelos indivíduos representantes das camadas populares, e sim, apenas mais uma possibilidade de uso da língua. A esse respeito os PCNs apontam que:

[...] em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Como falantes de uma língua, sentimos a necessidade de nos comunicar e adequamo-nos a forma como nos dirigimos ao interlocutor, pois, há uma variedade linguística que permite. A língua varia de um indivíduo para o outro, sendo preciso compreender o seu dinamismo. A

fim de possibilitar uma reflexão sobre a temática da variação linguística que circula no meio social.

Este estudo estrutura-se inicialmente na apresentação dos pressupostos da Variação Linguística, em seguida é feita uma abordagem sobre Suricate Seboso e as variações do povo nordestino. Na sequência, a metodologia e as análises e discussão de dados e, por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A variação linguística é livre e natural, variando por fatores históricos e culturais, modo pelo qual os falantes usam a língua de acordo com o contexto histórico, social, cultural e geográfico onde estão inseridos. Outra questão bastante importante em relação à variação linguística, que nos permite ter uma reflexão, é o preconceito linguístico. Esse tipo de preconceito é ocasionado por conta daqueles que tornam a língua um objeto de exclusão social e pretendem determinar um limite à linguagem, transformando-a em um elemento inflexível, característica que não combina com uma sociedade diversificada como a brasileira.

De acordo com Bagno (1999) o preconceito linguístico constitui-se em um não aceitar a variação linguística falada pelo outro, o autor ainda diz que os chamados erros gramaticais não existem nas línguas naturais, salvo por patologias de ordem cognitiva.

Os próprios PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), sobre a variação linguística com relação ao preconceito linguístico, apresentam uma discussão bastante reflexiva voltada para a aceitação e valorização de todas as formas de falar:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1997.p.26).

As variedades dialetais existentes no Brasil mostram de que forma as pessoas usam, falam e se relacionam com a língua em determinada região, tendo em si um grande valor social, o que gera um enorme preconceito, com relação à maneira “certa” de falar, sendo o objetivo educacional para o ensino da Língua Portuguesa. O que não quer dizer que a escola não deva mais se preocupar com questões normativas, pelo contrário, o que se pretende é levar o indivíduo a perceber o caráter dinâmico da língua. A escola, desta forma, recebe a incumbência de ampliar a competência comunicativa dos aprendizes e não de homogeneizá-la, ou seja, considerar o repertório linguístico dos estudantes e apresentá-los a outras formas e às possibilidades de uso que cada uma possui. Quando se trata do ser humano, a igualdade é quase inatingível, segundo Marcuschi (2007, p.43):

(...) toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras linguísticas iminentes ao contrário, minha concepção da língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível à mudança) histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situação de uso concreto, com texto e discurso (MARCUSCHI, 2007, p. 43).

A variação linguística firmou-se como objeto de estudo a partir do desenvolvimento da sociolinguística que se preocupa com o estudo justamente de particularidades e fatores de ordem social que influenciam nas variedades da língua. O português falado na comunidade brasileira aponta diferentes variedades linguísticas, fruto das diferenças sociais e da grande área que o país ocupa. E os falantes são corrigidos justamente por não falarem igual, com isso, a escola, em parte, não leva em conta o aprendizado, principalmente, no que se refere à linguística apresentada em meio às correlações humanas.

O papel da escola, em relação a todas essas diferenças sociolinguísticas, é de não poder simplesmente ignorar as particularidades linguístico-culturais dos alunos e querer substituí-las pela língua de norma padrão. Pelo contrário, a variedade linguística dos alunos precisa ser respeitada e valorizada, dando-lhes oportunidade de aprender as variantes no meio onde estão inseridos, pois a língua é um dos bens culturais mais importantes no processo de formação da sociedade. Como afirma Bortoni – Ricardo (2005):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade [...] os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas

expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social [...] (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Sendo assim, a escola necessita ter como ponto de partida a utilização das variedades linguísticas pelos alunos, levando em conta todos os contextos sociais. Assim, uma das questões em relação à língua materna estaria ao menos, sendo amenizado, pois a variação linguística é muito importante e interfere nas relações de sala de aula e na qualidade de adequação do saber.

2.2 VARIAÇÕES LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

A abordagem feita sobre a variação linguística em sala de aula, nas inúmeras formas de falar do aluno, requer muitas reflexões a todos os profissionais da escola, principalmente os professores de língua materna, pois à influência da diversidade linguística presente no processo educacional é muito grande.

Toda essa questão de saber como corrigir o aluno, de como manter a postura diante das diferenças merecem ser refletidas pelo professor, de antemão o que não pode acontecer é o constrangimento em sala de aula visto que isto de certa forma bloqueia o aluno no processo de aprendizagem. O imprescindível é o profissional deixar claro que as variedades linguísticas não são erros e precisam ser respeitados e valorizados por todos, deixar claro que tudo depende da situação comunicativa e que falar “cumê” ou “cuié” no lugar de comer e colher não são erros, apenas não estão de acordo com a ortografia oficial.

É fundamental ensinar a norma culta porque os alunos precisam de fato de aprendê-la para se saírem bem tanto em momentos que é preciso usar a língua em uma situação formal como em momentos de uso informal.

Dessa forma o professor, deve esclarecer aos alunos de que a variante padrão não é mais relevante que a não padrão, mas que há situações comunicativas que precisam do uso de uma forma ou de outra, estando todas certas, deixando de lado assim a ideia de erro. “Essa seria uma ocasião que o professor poderia aproveitar para conscientizar os alunos quanto às diferenças sociolinguísticas e fornecer a eles a variante adequada aos estilos orais e à língua escrita” (BORTONI STELLA MARIS, p. 43, 2004), conhecimento que auxiliará o aluno, por toda a sua vida, ao fazer uso da linguagem nas mais variadas situações.

2.3 TIPOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Sabemos que a língua se encontra em constante alteração, variando de inúmeras formas e por diversos fatores sejam eles culturais ou sociais.

As variações linguísticas podem ser classificadas da seguinte forma:

Variações situacionais ou diafásicas: são variações apresentadas de acordo com o contexto comunicativo, onde há momentos em que é preciso ser formal, ou seja, uma linguagem mais culta, que em determinadas situações requer mais seriedade como em uma audiência por exemplo, por outro lado existem momentos que é preciso ser informal, ou seja, uma linguagem menos culta onde é possível acontecer em conversas descontraídas.

Variações geográficas ou diatópicas: são as diferenças percebidas na linguagem onde os falantes estão inseridos. Este tipo de variação ocorre porque as regiões possuem diferentes culturas, diferentes hábitos, tradições, fazendo com que existam essas estruturas linguísticas. Essas diferenças são percebidas na pronúncia como no chiado do carioca, o “r” expressivo do paulista, na semântica: abóbora e jerimum, macaxeira e mandioca, menino e guri, etc, e em vários outros aspectos.

Variações sociais ou diastráticas: são as variações que ocorrem de acordo com os hábitos e culturas de diferentes grupos sociais. Isso se manifesta nas categorias profissionais e sociais, como a linguagem formal da classe política, médica; o uso de gírias dos surfistas, músicos; a linguagem caipira dos sertanejos, agricultores; a diferença na linguagem de um indivíduo escolarizado para àquele que não teve acesso à escola, dentre outros.

Variações diacrônicas: são as variações que ocorrem com a decorrência do tempo. No decorrer da história a língua vai modificando, enquanto umas palavras entram em desuso, outras são incluídas no léxico. Por exemplo, a palavra “você”, que antes era “vosmecê” e hoje, no meio eletrônico é abreviado por “vc”; a palavra farmácia que antes era escrito pharmácia etc.

2.4 SURICATE SEBOSO E AS VARIAÇÕES DO POVO NORDESTINO

Suricate Seboso é uma página da internet criada por Diego Jovino, em 12 de dezembro de 2012, atualmente, compartilham desta página Dudu Souza, Leo Gannbiarra e é sucesso no Instagram, tendo milhões de seguidores. As publicações da página são compostas por tirinhas que, no plano verbal e não verbal, buscam evidenciar a fala nordestina. A criação do Suricate Seboso simboliza a cultura nordestina nas mídias digitais trazendo contos, linguajares, tradições, lendas e situações do cotidiano.

Os criadores, autores das tiras, buscam utilizar as linguagens verbais e visuais de modo interativo, onde uma linguagem contribui na compreensão da outra. Nas tiras do Suricate Seboso as situações vivenciadas pelos personagens ocorrem, em sua grande maioria, no contexto familiar, além de momentos informais vivenciados com personagens secundárias. A relação texto verbal e não verbal facilita o entendimento de sua mensagem e identificação com o tema tratado.

Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades. Concretamente: o que chamamos de “língua portuguesa” engloba os diferentes modos de falar utilizado pelo conjunto de seus falantes do Brasil [...] (ALKMIM, 2001, p.33).

A linguagem utilizada pelas suas personagens apresenta um aspecto de extrema relevância nas histórias do Suricate Seboso repleta de informalidade, regionalismos, sem seguir a norma padrão, termos aglutinados, com redução fonética, resultado da tentativa de expressar com fidelidade, mesmo utilizando estereótipos, o modo particular de falar do povo em especial do povo nordestino, a expressão verbal de sua cultura e a variação linguística.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada exigiu uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de manter o contato direto com todo o material já escrito a respeito do tema tratado, consecutivamente, uma delimitação do problema da pesquisa com formulação da hipótese do trabalho e, por fim, uma elaboração das análises. A pesquisa teve abordagem qualitativa, a fim de compreender o falar do nordestino, englobando fatores sociais e culturais, facilitando a junção entre teoria e prática, visto que estas são fundamentais na formação da aprendizagem. De acordo com Bortoni-Ricardo:

[...] Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.
(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Os dados foram analisados a partir do procedimento do material coletado e definição conceitual sobre as especificidades do objeto pesquisado. Utilizamos também dados secundários, que foram as publicações presentes neste trabalho.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise ocorreu a partir das tirinhas apresentadas na internet, na página do Instagram. Para tanto, analisamos a representação nordestina de modo a evidenciar a relação entre as linguagens verbal e não verbal.

Figura 1



Fonte– Imagem retirada da página Suricate Seboso do *Instagram*.

Na figura 1, podemos perceber que no Nordeste, como em todo o Brasil, há crenças e tradições. Na publicação analisada temos o exemplo claro, revelado pelo enunciado “Peste, faz isso não. Puquê se o galo cantar tu rái ficar caraô pra sempre!” É possível perceber a superstição, quando ela fala “Peste” (filho) referindo-se ao menino, “Num faz isso não”, “num” (não), para

que o menino não faça algo que não seja do agrado dela. O filho, por sua vez, usa a expressão “Vala Mideuzu é mermo ó!”, acreditando que o que ele fez de fato acontecerá, logo, fica nítido a obediência, pois ao afirmar “é mermo ó!”, deixa claro que ele atendeu o que lhe fora pedido.

Percebemos também, nas falas dos personagens, as crenças culturais nordestinas enfatizadas, resgatando a bagagem deste povo vivido, na qual foi transmitida de forma hereditária, contando e exemplificando a história dos mesmos, bem como suas origens, visando uma cultura ampla de sabedoria, principalmente, nos contextos relacionados a esta região.

Figura 2



Fonte – Imagem retirada da página Suricate Seboso do *Instagram*.

Na figura 2, observamos o cenário da imagem, cenário esse bem típico do povo nordestino, chamado antigamente como “bodega”, onde era possível encontrar tudo. Há também um diálogo entre “Seu Untôin” expressão bastante utilizada pelo nordestino que quer dizer “Seu Antônio” e um menino, onde esse menino diz “Seu Untôin, me dê um pacote de modes”, a expressão “modes” citada é a forma como alguns nordestinos falavam e, ainda, existem alguns que se utilizam dessa expressão ao se referir ao absorvente feminino. Podemos perceber que a forma como as palavras foram usadas não interferiu no entendimento. O menino entendeu a mensagem, no entanto, quis ser engraçado, retratando palavras cotidianas de fácil compreensão, com isso, o garoto, de forma espontânea, reproduz a linguagem que é natural, deixando claro que alguns nordestinos não alfabetizados, influenciados pela condição social, idade e meio em que vivem, falam baseados na audição, sem se preocupar com a forma correta da escrita, compreendem que cada pessoa pode falar a mesma palavra de diferentes formas.

Figura 3



Fonte – Imagem retirada da página Suricate Seboso do *Instagram*.

O diálogo da figura 3 acontece entre um menino e sua mãe, mostrando um costume típico da cultura nordestina, ressaltando uma linguagem coloquial bem típica dessa região, em que as pessoas falam de acordo com seu meio social, dialogam de forma livre, sem se preocupar com regras gramaticais. Pois, mesmo falando do jeitinho regional a mensagem é compreensível para o entendimento do ouvinte. Geralmente, esses dialetos usados nas redes sociais, em especial na página do *Instagram* “Suricate Seboso”, servem para mostrar a realidade da Região do Nordeste, interagindo com os seguidores e despertando-os a respeito da importância da variação linguística.

Figura 4



Fonte – Imagem retirada da página Suricate Seboso do *Instagram*.

Na figura 4, podemos ver palavras muito usadas pelos nordestinos. Uma característica da variação regional nordestina nessa publicação é o aspecto lexical, no uso dos termos “aí dento”, “Fuleragi”, “Armaria Nãm” “Côrra linda!”, “Oxi”, “Avexado”, “Arriégua” e “Vá pa baixa da égua”, esses termos são usados em diversas publicações da página e bastante utilizados pelos nordestinos no dia a dia.

As palavras estão escritas como são faladas, fazendo-nos ter convicções que nesse ambiente falado, muitos fazem uso de gírias. Diante disso, podemos entender que as variações linguísticas encontradas em determinadas falas são utilizadas também por cidadãos escolarizados e de classe alta e que as pessoas falam e se expressam de acordo com o meio onde estão inseridos, sendo assim, não existe uma forma certa ou errada de falar, existem diferentes tipos de variação, os quais precisam ser respeitados e não menosprezados.

Ao apresentar as tiras do Suricate Seboso como objeto de análise, notamos que estes critérios de textualidade, outrora citados, têm muito com o que contribuir para deprendermos sentidos ao analisar os modelos textuais em questão, por se tratar de aspectos que elevam à categoria de texto, que centram tanto no texto quanto nos interlocutores e sinalizam as situações de interação presentes nas tiras, além de evidenciar estratégias de sentido sociais e culturais.

O jeito engraçado de se expressar, a forma única de falar, as tradições retratadas, as superstições e brincadeiras mostradas nas postagens fazem com que a página desperte atração em um grande número de pessoas, especialmente, os nordestinos que se identificam com as cenas retratadas, em virtude do humor e da nostalgia, que resgatam o imaginário da cultura nordestina vivida durante a infância. Os aspectos culturais das publicações estão diretamente ligados ao léxico e à oralidade que é propagada e reconhecida, pois de alguma forma faz parte da vivência e do cotidiano dos participantes desse ambiente virtual.

5 CONCLUSÃO

Sabemos que variação linguística adequa-se para responder às necessidades comunicativas do falante. Assim, quando julgamos errada determinada variedade estamos, portanto, agindo com preconceito linguístico de acordo a maneira que se fala, visando que a língua varia de acordo como seu país, estado e região.

As publicações do “Suricate Seboso” buscam representar o todo da linguagem nordestina que é tão peculiar, que se distingue de forma singular do dialeto das demais regiões. Logo, as redes sociais são extremamente importantes, pois, de certa forma aproximam diversos grupos por se identificarem com as ideias que são postadas. O Instagram é o exemplo de uma rede social que conquistou e ainda conquista nos tempos atuais vários usuários.

Portanto, os textos, que vem sendo expostos no Instagram, são bons exemplos de como a multimodalidade expõe fatores comunicativos, situacionais, históricos, culturais, sociais e políticos, exigindo dos indivíduos a ativação de conhecimento de mundo, habilidades de interpretar e construir sentidos. Logo, a escola não pode ficar à margem de tudo isso, sabemos que um trabalho voltado a esta perspectiva de ensino tende a motivar os discentes, tornando as aulas mais significativas, além de fazê-los compreender melhor a língua em uso, reconhecendo as variantes que não apenas sofrem alterações de uma região para outra, mas também varia de um indivíduo para outro, pois é muito particular ao sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, T. Sociolinguística. In: F. MUSSALIM; BENTES, A.C. (Orgs). **Introdução à linguística: Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós Chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

_____. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

_____ **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas de construção do sentido- 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UMA ANÁLISE DA VARIANTE “VAI TIVER” ATRAVÉS DO GÊNERO CONTO

Marinalva de Sousa

Lucilene Maria da Conceição Santos²⁶

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

Lisandra da Silva Lima

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar através do gênero conto a presença da variante “vai tiver” nas produções escritas dos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental 2, de uma Escola Municipal situada na zona rural da cidade de Bom Jardim (PE). De modo a verificar os usos da variante como marca da oralidade de uma comunidade linguística específica e sua transgressão para a escrita. O objetivo da pesquisa não é fazer com que os discentes escrevam na norma culta, mas que reconheçam e percebam que o modo como eles falam faz parte de uma variante oral da comunidade. Demonstrar que a oralidade tem forte influência ao modo como escrevemos, e que quando nos encontramos em uma comunidade em que propicia um determinado vocabulário é importante expor estes sujeitos/emissores a refletirem sobre o uso e adequação da língua portuguesa. De modo que, os professores de todas as áreas tratem a Variação Linguística como conteúdo a ser estudado e fazer com que os discentes compreendam as competências deste conteúdo. Através da compreensão que os mesmos sejam expostos a situações no qual seja exigido a oralidade de maneira formal para que assim a oralidade passe a aproximar-se da escrita. A pesquisa tem como arcabouço teórico Bortoni-Ricardo (2004), Labov (2008), Bagno (1999), Cezario (2015), Marcuschi (2002), Bakhtin (1997), Soares (1993) e Abaurre (2007). Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e direto com o intuito de observar, analisar e estabelecer um diálogo entre as teorias juntamente com a ocorrência da variante. A análise e discussão dos dados vem para comprovar a presença da variante pertencente à oralidade como registro também na escrita dos discentes. Espera-se com este estudo contribuir para o ensino de Língua Portuguesa especificamente da variação linguística.

Palavras-chave: Oralidade. Variação Linguística. Gênero textual conto.

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o ensino da língua portuguesa voltou-se, quase que integralmente, para uma abordagem metodológica puramente gramatical, como se esse modelo fosse o único meio efetivo para ensinar uma língua. Entretanto, alguns anos vêm se discutindo a respeito da

²⁶ Pedagoga especialista em supervisão e orientação escolar. Professora efetiva na rede municipal de ensino em João Pessoa – PB <lucimcs2013@gmail.com>

importância da inserção dos elementos socioculturais para uma aprendizagem mais ampla, valorizando os aspectos culturais que envolvem a língua.

Diante disto, esta nova forma de ensino está associada também ao conteúdo variação linguística que se faz presente em sala de aula. Com isso, a pesquisa busca contemplar as definições de variação linguística e como a mesma desenvolve-se em sala, a partir da utilização do gênero conto.

Para tanto, será observado se a variante “vai tiver” que aparece com frequência na oralidade dos alunos do 7º ano, de uma escola pública municipal da zona rural de Bom Jardim (PE), é marcada também na escrita.

Na tentativa de identificar estes motivos, faremos um estudo a partir do uso do gênero textual conto para mostrar que a variação acontece tanto na fala quanto na escrita. E um dos supostos motivos para que haja essa “migração” das variantes, marcas da oralidade na escrita, pode ser o nível de escolaridade da comunidade onde os alunos estão inseridos.

Ao falarmos sobre o grau de escolarização Bortoni-Ricardo (2004, p.48) diz que:

Os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também tem influência em seu repertório sociolinguístico. Observe que esses fatores estão intimamente ligados ao status socioeconômico, na sociedade brasileira.

Ao apresentar este conceito interligamos com o suposto fato dos estudantes estarem inseridos no mesmo âmbito escolar dos pais, e com isso, percebemos que muitas variantes produzidas pelos pais são reproduzidas pelos estudantes. O que causa uma resistência na adequação e utilização das variantes que compõem esta comunidade de fala. Pois, como sabemos este fator atribuído a outros como: idade, status socioeconômicos, sexo, entre outros, resultam na identidade de fala de cada indivíduo.

Ainda dialogando com o que Bortoni-Ricardo (2004) diz, o status socioeconômico representa esta desigualdade tanto na questão material quanto cultural o que reforça o uso de certas variantes aparecerem apenas nesta comunidade. Por esse modo de falar ser tão original e reproduzido por toda a família os estudantes não conseguem refletir sobre as várias possibilidades de uso da língua, inclusive a modalidade padrão, por estarem habituados a este modo de falar.

Para embasar esta pesquisa dialogamos com algumas noções teóricas sobre a Variação Linguística, Sociolinguística Variacionista e Educacional de modo a identificar e entender o motivo pelo qual esta variação acontece tanto na oralidade quanto na escrita. Este estudo estrutura inicialmente nas apresentações dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e

Educacional por meio dos teóricos Labov (2008), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo(2004), Cezario(2015). E como suporte para análise da variante em questão “vai tiver” utilizamos o gênero textual discutido por Marcuschi (2000), Bakhtin (1997) e Bronckrt (1999) em especial o gênero conto conceituado por Soares (1993) e Abaurre(2007), para observar a existência ou não da variante na escrita de discentes do sétimo ano devido ao fato desta ser frequente na fala dos estudantes.

A presente pesquisa é de grande relevância uma vez que a variação linguística está no cotidiano dos alunos e com isso através dela é possível esclarecer este fenômeno que ocorre nesta comunidade escolar. No entanto, os discentes precisam compreender enquanto sujeito/emissor adequar a sua linguagem as diferentes práticas sociais, desta forma observamos a presença da variante nas produções escritas na tentativa de compreender o motivo pela aparição da mesma.

Portanto a pretensão dessa pesquisa é comprovar se a resistência dessa variante no discurso oral ultrapassa oralidade e se fixa na escrita. E assim afirmar que este fato acontece devido ao favorecimento e reforço extralinguístico, no qual contribui para que esses alunos sigam com essa variante em seu vocabulário.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA

Com o passar dos anos, percebemos a possibilidade de estudar a língua de diversas formas, não apenas através da gramática normativa, mas uma maneira de ensinar a língua em sala de aula visando os aspectos sociais, culturais e regionais de cada discente. Este modo de ensino compreende a variação linguística, logo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) destaca que:

A variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções. (BRASIL, 2016, p.98)

Diante disto, entende-se a variação como um fenômeno inerente a língua no qual leva em consideração que o sujeito/emissor possui uma singularidade de criação do seu próprio discurso em que o meio social ligado a outros fatores irá contribuir para esta fala. Assim

elencamos dois dos supostos fatores que poderiam colaborar para que qualquer variante seja inserida.

1. Contexto social em que contexto está inserido esses falantes.
2. Qual o grau de escolaridade das pessoas que convivem com estes alunos.

Esses fatores são cruciais para todo encadeamento e propagação da expressão, sabendo que o processo de variação e mudança permite estabelecer uma relação entre falante e algumas situações. Assim a BNCC que é o documento que rege todo o ensino desde a educação básica diz que:

Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2019, p.40)

Com a exposição deste trecho da BNCC, percebemos que é de suma importância trabalhar desde a educação básica estas experiências dos estudantes entrelaçados aos saberes e competências exigidas. Pois, no momento que o estudante ingressar nos anos finais já entenderá que existem diversas linguagens e que suas experiências motivam algumas ações.

Ao citar o termo linguagem, a BNCC a utiliza sempre no plural para indicar as diversas possibilidades que a mesma apresenta. A finalidade deste documento enquanto linguagem é fazer com que os estudantes participem de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações, assim a BNCC postula que:

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (BRASIL, 2019, p.63)

Ao relatar a transformação adentramos na variação linguística que consiste em toda mudança ocorrida na língua seja ela através de fatores históricos, geográficos ou socioculturais. Os pesquisadores da área chamam esses fatores de: variação diatópica, variação diafásica e variação diastrática, conceituando-as respectivamente têm:

- Variação diatópica: são as variações ocorridas devido às diferenças regionais, possuem uma escrita diferente, porém um significado igual, tudo isso devido à vasta extensão territorial. Um exemplo disto é que em determinadas regiões nos referimos ao mesmo alimento com nomes diferentes, é o caso da palavra abóbora e jerimum, porém ambos apresentam o mesmo significado.

- Variação diafásica: representa a variação em função de um contexto comunicativo, ou seja, ocasião é que determina a maneira como nos dirigimos ao nosso interlocutor, se deve ocorrer de maneira formal ou informal relacionando-as indiretamente ao registro.
- Variação diastrática: são aquelas variações que ocorrem em virtude da convivência entre os grupos sociais. Ou seja, de acordo com o nível socioeconômico do falante.

No eixo da análise linguística/semiótica, documento em que rege os profissionais da área, está presente o conhecimento acerca da variação linguística, o qual esclarece que o aluno deve:

- Conhecer algumas das variantes linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódia, lexicais e sintáticas, analisando os seus efeitos semânticos.
- Distinguir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca questionando suas bases de maneira crítica.

A própria BNCC apresenta habilidades que contemplam essas competências. Na (EF²⁷-69 LP 55) temos que o estudante deve reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o preconceito linguístico, e também em (EF- 69 LP 56) deixa claro que o estudante deve fazer uso consciente e flexível de regras e da norma-padrão em situação de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Com isso, a escola tem o papel de capacitar os alunos para desenvolverem habilidades na qual permitam que os mesmos façam de maneira adequada e escreva de modo satisfatório, não deixando de entender que é permitido utilizar a fala com os registros que fazem parte de seu vocabulário, porém, que há situações em que lhe são cabíveis ou não.

De acordo com os PCNs (1999) é papel de a escola proporcionar esses diversos saberes aos alunos, porém, na prática percebemos que as aulas são extremamente voltadas para norma culta e quando são abordados à variação os discentes realizam meras transcrições do modo como eles falam para a maneira como eles deveriam escrever.

2.2 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

²⁷São os objetivos e habilidades adotados pela BNCC no qual o primeiro par de letras indicam a etapa, neste caso EF, Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o grupo por faixa etária, neste caso 69, 6º ao 9º ano, o segundo par de letras indicam o campo de experiência, LP, Língua Portuguesa, e por fim o último par de números indica a posição da habilidade na numeração do ano ou do bloco.

O ensino de língua portuguesa, no Brasil, por muitos anos voltou-se apenas para a exploração da gramática normativa o qual era imposto um conjunto de regras a serem seguidos, levando em consideração a concordância verbal, concordância nominal, funções, termos da oração, entre outros. Este pensamento é interligado à ciência Linguística Estruturalista, o qual analisa a língua como um sistema de código que despreza o sujeito do ambiente social, solidificando apenas o ensino da norma padrão na escola.

Em oposição a este pensamento, nos anos 60 surgem a Pragmática, a Sociolinguística e entre outras áreas que observavam o sujeito e a língua em conjunto não possuindo desprezo de nenhuma das partes. A sociolinguística teve seus pressupostos na década de 60 elaborados por William Labov, nessa corrente há uma junção do ensino de língua associado aos usos linguísticos, contexto sociocultural e histórico, situacional. Ainda falando sobre a sociolinguística, Cezário (2015) no Livro Manual de Linguística, organizado por Mário Martelotta (2015) aborda o seguinte conceito.

A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para esta corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (MARTELOTTA, 2015, p.141).

Desse modo, a sociolinguística estabelece o interesse com a descrição e análise da língua considerando o contexto em que ela está inserida, assim chegou à conclusão que a língua é um fator social e por ser social está sujeita a variações. Os estudos nessa perspectiva variacionista, como citado anteriormente, foram partilhados por Labov (1972) e tinha como principal objetivo investigar a língua e descrever os diversos aspectos, tornando-a heterogenética.

O fato é que todas as línguas estão sujeitas a este processo de mudança, sendo assim Labov (2008, p.21), afirma que: “não podemos entender esse desenvolvimento sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre”. Dessa forma, entendemos que esta mudança analisada pela sociolinguística se dá tanto em tempo atual; o que chamamos de variação sincrônica, como na perspectiva histórica; diacrônica, isto porque a língua opera de maneira gradativa adequando as necessidades dos falantes.

Devido a esse olhar sugerido pela Sociolinguística Variacionista, houve a necessidade de implementação dessa visão em sala de aula, com isso o movimento criado entre a nova perspectiva e o ensino de língua resultou na Sociolinguística Educacional. A Sociolinguística

Educacional inaugurada por Bortoni-Ricardo vem representar uma área teórico-prática que não utiliza das descrições/transcrições das variantes em norma padrão para demonstrar o uso real da língua.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo chama atenção para o papel da escola em ampliar a competência comunicativa dos discentes e não tornar este ensino uma aquisição apenas da norma culta. Ou seja, a escola vem para ampliar as diversas possibilidades linguísticas que cada discente tem, e isso motivado pela sua experiência.

Marcos Bagno (2007) chama a atenção para as diversas formas de ensinar a língua portuguesa e uma dessas formas é a transformação do movimento pedagógico nas práticas de ensino. Quando nos deparamos com o ensino de variação linguística muitas vezes fazemos uso de metodologias/práticas engessadas e modelos prontos sugeridos por livros didáticos que, em sua maioria trazem textos com exercícios de mera transposição para a norma padrão, assim a perspectiva em que predominavam era apenas “o desprezo pela língua falada e supervalorização da língua escrita literária, a estigmatização das variedades não urbanas, não letrados, usadas por falantes excluídos das camadas sociais de prestígio.”(BAGNO,2007, p 25).

Com a junção do ensino da variação linguística na escola, a Sociolinguística Educacional retrata as dificuldades que os falantes da zona rural encontravam em seguir essa norma padrão que era obrigatória na escola. Pois, como bem sabemos a variação sempre esteve presente na formação da nossa língua viva, o exemplo disso é o modo como os alunos no início da escolarização pronunciam algumas palavras de maneira inadequada ao contexto, a exemplo temos: “pranta” e não “planta”, “muié” e não “mulher” entre outras tantas variantes que se fazem presentes até mesmo na oralidade dos próprios professores.

Assim Bortoni-Ricardo (2004, p.37) postula que:

Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erro de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa por erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua com frequência essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina a cultura de oralidade em relações permeadas pelo afeto e formalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.

Dessa forma, é de suma importância conhecer os tipos de variantes e não as tratar meramente como erro, pois, quando mencionamos a palavra erro associamos a questões socioculturais de modo que é ligada automaticamente ao preconceito.

Este preconceito associado às questões linguísticas, Marcos Bagno (1999) diz que o preconceito na língua faz com que os indivíduos se sintam humilhados ou intimidados com a

possibilidade de cometer “erros”. Porém, Bagno assegura que este erro na realidade não existe, o que existe de fato são variedades do português, e o mais importante é o contexto de quem diz, o que a quem.

Entretanto em momento nenhum é solicitado ou sugerido que ensine exclusivamente a língua em sua modalidade oral, nem que a norma culta deve ser desprezada nas escolas. Mas que haja uma junção das duas, que a norma culta seja a base de tudo o que se tem ensinado e que a fala seja um dos manifestos e expressão cultural, assim o importante é fazer com que esses discentes sejam expostos as várias situações sejam elas escritas ou orais.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS: DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente ligados à vida cultural e social, e contribuem para a organização e estabilidade de atividades realizadas pela comunicação no dia a dia. Para Marcuschi (2000), gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Desse modo, percebemos que os mesmos surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais. Porém, é de suma importância compreender que os gêneros não se caracterizam nem se definem apenas por aspectos formais, sejam eles naturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, entretanto não podemos desprezar a sua forma. Para Marcuschi (2000, p.22):

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente senão por algum texto (...) os gêneros textuais constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo construindo-o de algum modo.

Para Bakhtin (1997) os gêneros são tipos “relativamente estáveis” denunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Alinhado a Bakhtin, Bronckart (1999) diz que: “a noção de língua referente à atividade social, histórica e cognitiva privilegia a natureza funcional e não estrutura a língua”.

Assim compreendemos que a língua é tida como uma forma de ação social e histórica pronta, entretanto, no momento em que utilizamos essa língua por meio de um gênero, não irá dominar o aspecto linguístico, mas uma forma de utilizar linguisticamente alguns objetivos específicos em situações sociais particulares.

Para confirmar Bronckart (1999:103) diz que: “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Com isso os gêneros textuais são frutos de forma socialmente maturados em práticas comunicativas.

Dentre essas perspectivas apresentadas, os PCNs sugerem que o trabalho em sala de aula seja realizado através dos gêneros tanto escritos quanto orais, os quais se distribuem pelas modalidades, sendo exigidas mais formalidade ou informalidade na utilização dos gêneros por parte dos discentes em diferentes situações e contextos para que os mesmos absorvam a sua função.

Portanto, o estudo sobre gêneros em sala de aula tem caráter positivo, visto que as aulas podem deixar de ser apenas referidas a frases isoladas com questões de sintaxe. E assim possibilite ao aluno a construção de seu conhecimento de maneira funcional a partir da interação com o objeto de estudo seja de maneira oral ou escrita.

Através dos gêneros aprendemos a moldar a fala e também a ouvir o outro, interagindo oralmente, entendendo o conteúdo, pois é por meio da forma da língua e da estrutura que se encontra a informação que pretende passar para o outro.

2.4 GÊNEROS TEXTUAL CONTO

O conto é um gênero textual marcado pela narrativa curta, escrito em prosa e de menor complexidade comparado a outros gêneros, como por exemplo, o romance. O mesmo possui como origem a tradição de contar histórias de maneira oral por esse motivo a escrita acaba sofrendo uma redução em sua extensão.

O conto apresenta assim como todo gênero uma estrutura fixa, tida como as características absolutas do estilo que neste caso referência a escrita em prosa e a narrativa curta. Porém, outras características acabam sendo recorrentes também com: enredo único, simplicidade na escrita, curto espaço de tempo, início próximo ao fim, poucos personagens, final súbito e objetivo único. Todavia é importante salientar que a ausência de qualquer uma das características citadas acima não anula o gênero conto.

Soares (1993, p.54) diz que:

Ao invés de representar o desenvolvimento o corte na vida dos personagens visando acabar a totalidade, quando aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo pelo que vemos registrado literalmente um episódio singular e representativo.

Diante disso e por apresentar o instantâneo torna-se mais prática a escrita. Dialogando com este pensamento Abaurre (2007) também define o conto como uma narrativa curta que apresenta narrador, espaço e tempo do qual o autor deve construir a história focada na resolução básica. Assim o conto elimina as análises minuciosas que outros gêneros apresentam e passa a delimitar fortemente o tempo e o espaço.

Como já havíamos citado anteriormente o conto é uma narração breve de eventos imaginários que apresenta um grupo menor de personagens que por vezes ocorre em poucos recursos tornando-o mais simples. O gênero conto por sua vez se divide em vários tipos, sendo eles: conto de ação, conto de animais, conto de enigma, conto de fadas, conto fantástico, conto maravilhoso, conto de mistério, conto de terror, entre outros.

O conto de terror por sua vez apresenta um intenso sentimento de medo no leitor, criado a partir da imaginação do escritor. Geralmente esse tipo de conto apresenta temáticas voltadas para a morte, doenças, crimes, espíritos sobrenaturais, entre outros. Nesses contos são desenvolvidos fatos que fogem da nossa realidade, elementos vivenciados pelos personagens que atentam contra a sanidade e isto desde as suas características físicas com a sua personalidade, tornando assim o conto rico em mistério, suspense e medo.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui um caráter qualitativo e segundo site normas e regras a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente. Incomum dos métodos que compõem essa pesquisa temos o estudo de caso o que consiste em um modo de aprofundar em algo individualmente, ou seja ele está relacionado aos fenômenos individuais.

Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende o método que abrange tudo em abordagem específica de coletas e análise de dados. a pesquisa tem caráter descritivo pois busca evidências na aparição da variante em estudo, e a partir da presença dissertar sobre os supostos fatores que favorecem está manifestação.

Deste modo a pesquisa vem com o intuito de observar e analisar se a variante “vai tiver” ultrapassa oralidade e se torna presente também na escrita. A pesquisa foi desenvolvida com 34 alunos do sétimo ano do ensino fundamental 2, de um colégio da zona rural da cidade de Bom Jardim (PE), para tanto, propomos uma sequência didática, que contemplou todo o

planejamento necessário para a confirmação da variante nos textos produzidos pelos discentes, a qual apresentou os seguintes passos:

- Explicação para os discentes o que eram os gêneros textuais em uma conversa informal, e depois uma exposição sobre o que significa os gêneros textuais utilizando recursos digitais.
- Em um segundo momento, houve uma explicação sobre os gêneros textuais aprofundando o estudo apenas do gênero conto, exibindo assim suas características.
- No terceiro momento, após conhecer as características do gênero, os discentes receberam material impresso contendo diferentes tipos de conto para que eles realizassem a leitura e depois fossem discutidas as características encontradas.
- Para finalizar, os discentes realizaram uma produção, um conto de terror, e a escolha pelo tipo do conto deu-se pelas inúmeras histórias contadas por eles ao longo de toda a sequência didáticas. Devido a localização em que se encontram é bastante comum estes alunos ouvirem histórias contadas pelos pais, avós, sobre coisas assustadoras reais ou ficcionais. Desse modo, facilitaria um pouco mais a escrita para estes discentes e com isso teríamos o nosso corpus para toda a análise e assim comprovar o uso da presença da variante que é constante na oralidade e também na escrita.

Após todos esses passos apontaremos dentre os textos produzidos se a ocorrência da variante na escrita e quais os fatores possivelmente que podem contribuir para a aparição da mesma.

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Iniciamos a sequência didática com uma conversa sobre gêneros textuais, conceituando-os e também os diferenciando. Em seguida, os alunos tiveram contato com livros de contos, para que realizassem associação da teoria vista com a prática de leitura dos próprios contos. A partir desta atividade, os discentes puderam apropriar-se da estrutura e característica de um conto.

Após este primeiro, os alunos tiveram contato com textos impressos e livros, e demonstraram muito entusiasmo, aproveitando este entusiasmo alguns foram escolhidos para realizarem uma leitura para toda a sala.

No momento em que os discentes iam realizando a leitura era notório a dificuldade que eles encontravam para ler certas palavras, o que indicava o pouco contato com os textos. Em seguida, de maneira oral, houve a interpretação dos contos identificando as características recorrentes como: enredo único, simplicidade, curto espaço de tempo, início próximo ao fim, poucos personagens e final.

No decorrer do diálogo com os discentes perguntamos quantos tinham livros em casa. Pouquíssimos alunos disseram que sim, alguns justificavam suas respostas alegando que os pais eram analfabetos, ou não tiveram como frequentar à escola por muito tempo devido terem que trabalhar na “roça” para ajudar seus pais.

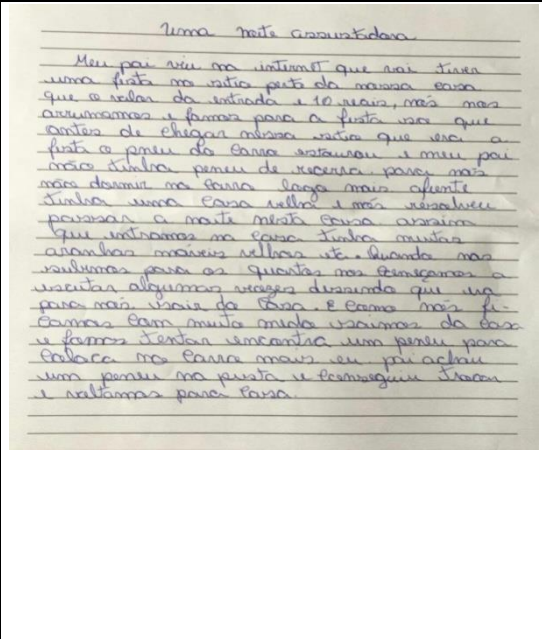
Esta informação foi de grande relevância, pois, assim conseguimos entender o modo como eles falavam fazendo referência a fatores, como o contexto social em que os estudantes estavam inseridos e o grau de escolaridade dos pais dos discentes, sinalizando que o vocabulário por eles construído tinha como base boa parte do vocabulário dos pais.

Prosseguindo com as atividades, os alunos escreveram um conto de terror, os quais foram lidos e analisados. Vale salientar que apenas 30 alunos participaram da produção textual realizada, pois no dia desta atividade quatro estavam ausentes. Contemplaremos no quadro abaixo as informações para as análises.

Totalidade dos textos produzidos	Quantitativo dos textos em que aparece a variante “Vai Tiver”	Quantitativo dos textos em que não aparece a variante “Vai Tiver”
30	12	18
100%	40%	60%

Dentre os trinta contos produzidos pelos discentes em 18 não foi comprovado à presença desta variante, e um dos supostos, motivos é a localização onde residem estes alunos, e se o fato dos mesmos residirem em outras comunidades possuem um vocabulário distinto. O fato é que não houve a ocorrência da variante “Vai Tiver”, porém tivemos a presença da oralidade e de outras variantes nestas produções. E segundo Bortoni-Ricardo (2004) a localização no qual se encontra o sujeito/emissor contribui para que seu discurso seja construído através do diálogo com as pessoas pertencentes aquela determinada área.

Já nos outros 12 contos houve a aparição da variante por 20 vezes e nas vezes em que apareceu ela possuía a carga semântica “vai ter” ou “vai estar”. E como havíamos citado anteriormente a localidade no qual se encontram estes alunos favorecem para o fortalecimento de alguns vocabulários permaneçam constantes causando uma acomodação e presença na escrita. Dentre esses 12 contos foram escolhidos quatro deles em quem a ocorrência da variante é presente e também há presença de outras variantes que são marcas da oralidade.

 <p>Uma noite assustadora</p> <p>Meu pai viu na internet que vai tiver uma festa no sitio perto da nossa casa que e valor da entrada e 10 reais, mas nos arumamos e fomos para a festa mas que antes de chegar nessa festa que era a festa o peneu do carro estourou e meu pai não tinha peneu de reserva para mas nós fomos na festa logo mais afrente tinha uma casa velha e nós resolveu passar a noite nesta casa assim que entramos na casa tinha muitas aranhas móveis velhos etc. Quando nos acordamos para os quartos nos encontramos a visita algumas vezes dizendo que vai para nos voltar de casa e como nos ficamos com muito medo usamos da casa e fomos tentar encontrar um peneu para colocar no carro mais eu. Pai achou peneu na pista e conseguiu tu trocar e voltamos para casa.</p>	<p>Uma noite assustadora</p> <p>Meu pai viu na internet que vai tiver uma festa no sitio perto da nossa casa que o valor da entrada e 10 reais, nós nos arumamos efomos para a festa o peneu do carro estourou e meu pai não tinha peneu de recerva. Para nós não dormir no carro logo mais afrente tinha uma casa velha e nós resolveu para passar a noite nesta casa. Assim que entramos na casa tinha muitas aranhas móveis velhos etc. E como nós ficamos com muito medo saímos da casa e fomos tentar encontrar um peneu para coloca no carro mais eu. Pai achou peneu na pista e conseguiu tu trocar e voltamos para casa.</p>
---	--

Texto 01

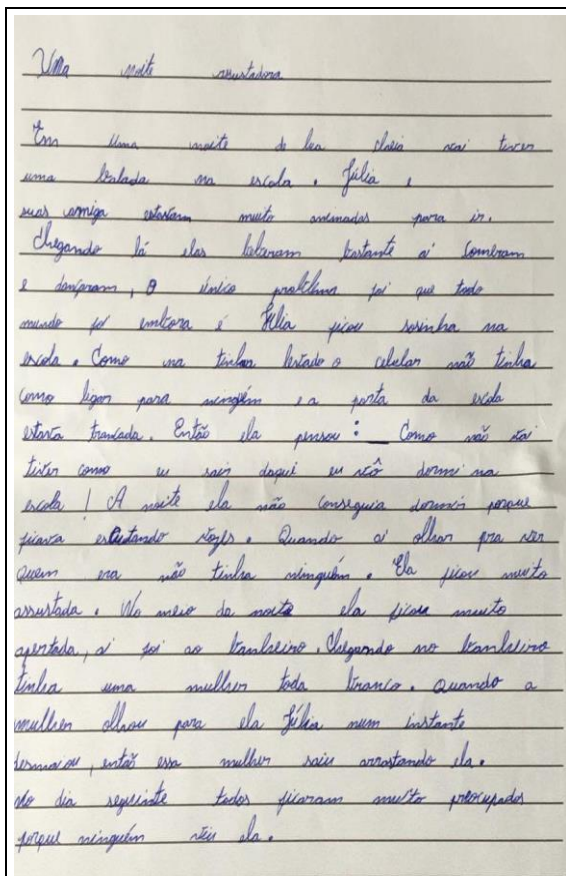
No texto 01 percebemos que o modo de contar a história se aproxima muito da oralidade. No trecho: “Meu pai **viu** na internet que **vai tiver** uma festa no sitio perto da nossa casa”. Podemos observar que a escolha pelo verbo viu comprova a proximidade da oralidade com a escrita, na sequência o discente faz uso da variante “vai tiver”, ou seja, em vez de utilizar a expressão “vai ter” como indicação de futuro, neste caso que haveria uma festa, o discente escreve “tiver”. Percebemos, desta forma, o quanto a variante encontra-se imbricada nas relações comunicativas deste sujeito.

Outro aspecto neste trecho que pode ser analisado embora não seja a variante em estudo é a utilização das palavras “**peneu**” e “**afrente**” a qual foram escritas da forma como são pronunciadas, fator que aproxima a oralidade da escrita.

Adiante, percebemos a utilização da marcação do plural ou falta dela, nos trechos seguintes: “para nós não dormir no carro”, e “nós resolveu”, “**para nós sair de casa**”. A não marcação do plural é bastante comum na fala de algumas pessoas que residem na zona rural, ,

pois evidencia o contexto social do e podem favorecer certo tipo de dialeto que passa a se torna frequente também na escrita.

A expressão “**maiseu**”, por exemplo, fortalece a presença da oralidade de maneira espontânea na produção textual escrita.



Uma noite assustadora

Uma noite de lua cheia vai ter uma balada na escola. Júlia e suas amigas estavam muito animadas para ir. Chegando lá elas beberam bastante, aí comeram e dançaram, único problema foi que todo mundo foi embora e Júlia ficou sosinha na escola.

Como não tinha levado o celular não tinha como ligar para ninguém e a porta da escola estava trancada. Então ela pensou: Como não vai ter como eu sair daqui eu não dormi na escola! À noite ela não conseguia dormir porque ficava escutando vozes. Quando olhou para ver quem era não tinha ninguém. Ela ficou muito assustada e ela meio de noite ela ficou muito apertada, aí foi ao banheiro. Chegando no banheiro tinha uma mulher toda branca. Quando a mulher olhou para ela Júlia nem instante tomou, então uma mulher saiu arrastando ela. No dia seguinte todos ficaram muito preocupados porque ninguém viu ela.

TEXTO 2

Uma noite assustadora

Em uma noite de lua cheia vai ter uma balada na escola. Júlia e suas amigas estavam muito animadas para ir. Chegando lá elas beberam bastante, aí comeram e dançaram, único problema foi que todo mundo foi embora e Júlia ficou sosinha na escola.

Como não tinha levado o celular não tinha como ligar para ninguém e a porta da escola estava trancada. Então ela pensou: _ Como não vai ter como eu sair daqui eu vô dormir na escola! À noite ela não conseguia dormir porque ficava escutando vozes. Quando eu olhar para ver quem era não tinha ninguém. Ela ficou muito assustada ponto no meio da noite ela ficou muito apertada, aí foi ao banheiro. Chegando no banheiro tinha uma mulher toda branco quando a mulher olhou para ela Júlia no instante desmaiou, então essa mulher saiu arrastando ela. no dia seguinte todos ficaram muito preocupados porque ninguém viu ela.

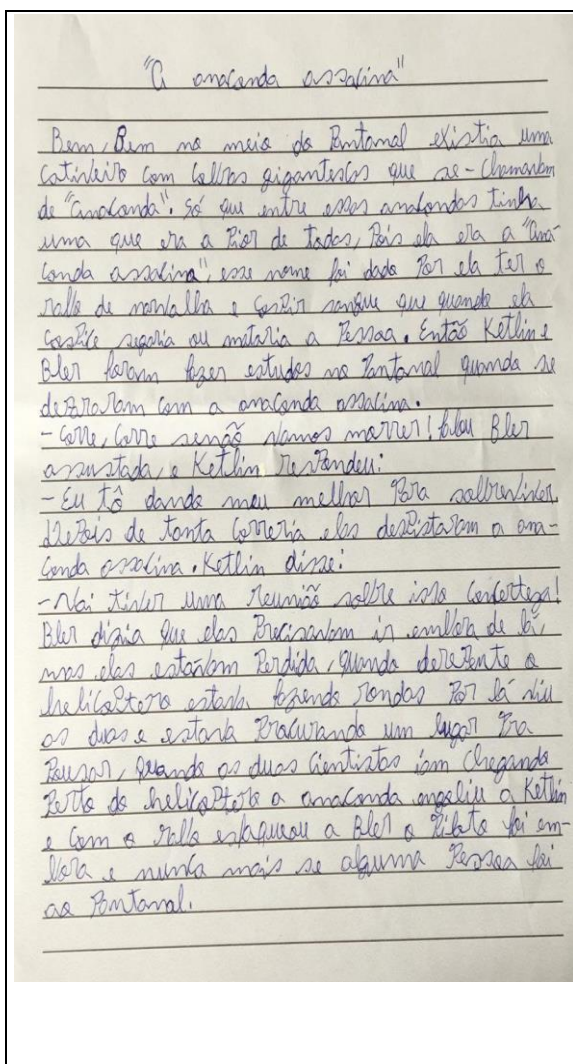
Texto 02

No texto 2 a variante “**vai tiver**” aparece por duas vezes, a primeira em dois pontos “em uma noite de lua cheia vai tiver uma balada na escola”. Percebemos que no texto 2 a variante é utilizada para expressar a mesma intenção do texto 1. O discente apresenta dificuldade com relação à locução verbal marcadora de futuro. Este registro na escrita leva-nos a entender que o verbo ter – monossílabo – parece necessitar de outra sílaba na concepção do aluno.

Outra marca da oralidade no texto 2 é a palavra “ai” esta variante é muito utilizada como conectivo na fala e acaba transcendendo para a escrita. Na segunda ocorrência da variante “**vai tiver**” temos uma expressão do pensamento do personagem, “como não vai tiver como eu sair daqui eu vô dormir na escola!” Percebemos, desta forma, o quanto a oralidade acaba por aproximar-se da escrita. Neste mesmo período acontece também o apagamento da última sílaba da conjugação verbal - vô no lugar do verbo “vou” – bastante característica do registro oral.

Da teoria à prática: Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental

Considerando ainda o texto dois, nos últimos trechos, temos a seguinte fala: “Quando a mulher olhou para ela Júlia **num instante** desmaiou”, ao utilizar a expressão **num instante** o narrador gostaria de indicar que rapidamente Júlia desmaiou. A utilização dessa expressão é bastante frequente em determinadas regiões, sendo pertencente ao quadro das variantes regionais.



Texto 3

A anaconda assustadora

Bem, bem no meio do Pantanal existia uma cativeiro com cobras gigantescas que se chamavam de “anacondas”. Só que entre essas anacondas tinha uma que era a pior de todas, pois ela era a “anaconda assacina” esse nome foi dado por ela ter o rabo de navalha e cuspir sangue que quando ela segaria ou mataria a pessoa. Então Ketlin e Bler foram fazer estudos no Pantanal quando se depararam com a anaconda assacina.

- Corre, corre senão vamos morrer! Falou Bler assustada, e Ketlin respondeu: - Eu tô dando meu melhor para sobreviver. Depois de tanta correria elas despistaram Anaconda assacina Ketlin disse: - vai tiver uma reunião sobre são concerteza!

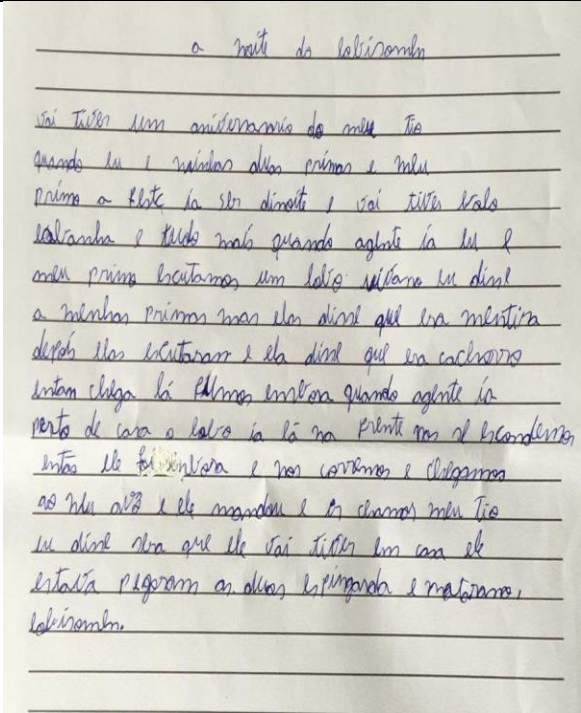
Bler dizia que elas precisavam ir embora de lá, mas ela estava perdidas, quando derepente o helicóptero estava fazendo rondas por lá viu as duas e estava procurando um lugar pra pousar, quando as duas científicas iam chegando perto do helicóptero a anaconda engoliu a Ketlin e com o rabo esfaqueou a Bler o piloto foi embora e nunca mais se alguma pessoa foi ao pantanal.

Texto 3

No texto três, observamos que na construção da fala da personagem “eu tô dando meu melhor para sobreviver” há a presença da oralidade na contração do verbo “estou” e uma das possibilidades para que ocorra é o fato do discente utilizar este mesmo modo durante o ato comunicativo. Isto evidencia mais uma vez que o contexto ao qual estão inseridos favorecem a

consolidação deste vocabulário, visto que os estudantes passam mais tempo em contato com a família e amigos do que no ambiente escolar.

É perceptível que as variantes costumam aparecer no momento em que as personagens falam, note na exposição a seguir: “Ketlin disse:- Vai tiver uma reunião sobre isso concerteza!” além de fazer o uso da variante vai tiver o estudante escreve com certeza da maneira como pronuncia, esta ocorrência pode supostamente ser comprovada pelo pouco contato com outras leituras fazendo com que o vocabulário das palavras conhecidas pelo indivíduo seja um pouco restrito.

 <p>a noite do lobisomen</p> <p>vai tiver um aniversario do meu tio quando eu e minhas duas primas e meu primo a festa ia ser dinoite e vai tiver bolo lasanha e bolo mais quando agente ia eu e meu primo escutamos um lobo uivano eu disse a minhas primas mas elas disse que era mentira depois elas escutaram e ela disse que era cachorro entao chegou lá ficamos embora quando agente ia perto de casa o lobo ia lá na frente nos se escondemos entao ele foi embora e nos corremos e chegamos ao meu avô e ele mandou e ir chamar meu tio eu disse sera que ele vai tiver em casa ele estava pegaram as duas espingarda e mataram o lobisomen.</p>	<p>Texto 4</p> <p>A noite do lobisomen</p> <p>Vai tiver um aniversasario do meu tio quando eu e minhas duas primas e meu primo a festa ia Ser dinoite e vai tiver bolo lasanhas tudo mais quando agente ia eu e meu primo escutamos um lobo uivano eu disse a minhas primas mas elas disse que era mentira depois elas escutaram e ela disse que era cachorro entran chegamos lá ficamos e quando eu meia noite fumos embora quando agente ia perto de casa o lobo ia lá na frente os se escondemos entao ele foi embora e nos corremos e chegamos dissemos ao meu avô e ele mandou e ir chamar meu tio eu disse será que ele vai tiver em casa ele estava pegaram as duas espingarda e mataran o lobisomen.</p>
---	--

Texto 04

O texto quatro é repleto de variantes que são frequentes na oralidade, nas primeiras linhas da produção temos: “**vai tiver** um aniversasario do meu tio quando eu e minhas primas e meu primo à festa **ia Ser dinoite** e **vai tiver** bolo...”

Neste trecho é notório o uso de diversas variantes que são frequentes na oralidade, como é o caso da palavra “dinoite” o que pode ser comprovado pelos fatores sociais e também pelo grau de escolaridade não apenas do discente, mas também das pessoas que o cerca.

A escolha das palavras é algo fundamental para compor qualquer produção. Percebemos que o discente utilizou a variante “vai tiver” por duas vezes, sem analisar a coerência desta construção, observamos também que o mesmo faz uso da palavra “ia” que é bastante utilizada

na oralidade. Na sequência textual, temos a presença da palavra "agente" quem embora esteja escrita de maneira equivocada é muito comum ser utilizada na oralidade e na escrita. Logo, faz-se necessário revisar fatores ortográficos que os discentes apresentam dificuldades. A marcação do verbo conjugado de maneira equivocada "fumos" é bastante frequente na variação regional, esta delimita o modo de dialeto singular em cada região.

Ao continuarmos analisando as variantes presentes no conto nos deparamos com mais uma expressão que é bastante frequente na oralidade "nós se escondemos". Esta expressão indica que variantes, como um todo, é frequente no vocabulário linguístico desses alunos. Todavia, eles precisam compreender que no momento da produção é necessário adequar-se ao gênero textual e fazer o uso da modalidade padrão exigida. A presença da variante "vai tiver" em: "eu disse será que ele vai tiver em casa", no último trecho ocorre em substituição da expressão/locução verbal "vai estar".

Percebemos ao analisar todos esses textos que além da variante estudada surgiram outras que também fazem parte da oralidade. Com isso, comprovamos que a região, status socioeconômico, grau de escolaridade, entre outros fatores mencionados anteriormente contribuem para a construção e formação do vocabulário dos discentes. Desta forma, a frequência desses usos acaba migrando para a escrita, sendo de grande importância um olhar voltado para essas questões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi abordado durante toda a pesquisa, podemos compreender que a oralidade tem uma grande força na construção da escrita dos discentes desta comunidade escolar. Assim os fatores referentes à cultura, região, nível escolar, entre outros influenciam a construção escrita.

Deste modo, constatou-se a importância em trabalhar o conteúdo variação linguística, visto que o resultado encontrado na pesquisa afirma que há uma presença muito forte de elementos da oralidade que resistem na escrita do estudante e que quando são solicitados na escrita resultem em uma dificuldade muito forte na questão lexical fazendo com que por algumas vezes apareçam nas produções escritas.

Desta forma, os alunos precisam compreender que é preciso adequar-se as diversas situações na qual serão expostos. Para que assim se expressem de maneira adequada e com toda certeza adequada é a palavra que se enquadra perfeitamente, visto que ao relatar como "melhor"

da a entender que o modo como eles falam é “pior” que outras pessoas na qual utilizam a modalidade padrão.

Portanto as análises associadas as teorias confirmam a importância de retratar a Variação Linguística em sala de aula, pois os discentes iriam entender os motivos pelo qual acontece esta mudança e saber diferenciar em qual situação utilizá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.L. **Produção de texto: Interlocução e gênero**. São Paulo: Moderna, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico- o que é como se faz**. 15 Ed Layola: São Paulo, 2002.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso- por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico, o que é, como se faz**. 50ª edição: junho de 2008. São Paulo, Brasil, Editora Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BRONCKART, J-P. 1999. **Atividade de linguagens, textos e discursos**. São Paulo: EDUC.
- CEZARIO, M. M; VOTRE, S. **Sociolinguística**. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2 ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LABOV, William (1972). **Sociolinguística Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões sociolinguístico. Trad: Marcos Bagno; Marta Scherer e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

MARUSCHI, L.A(2002). **Gênero textuais: definição e funcionalidade** “Um DIONÍSI, A. ET Al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCUSCHI, Luiz Antônio: Gênero textuais: o que são e como se classificam? Recife, 2000 (inédito).

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**: 2º Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS

Lucilene Maria da Conceição Santos²⁸

Marinalva de Sousa

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

RESUMO:

A Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, localizada no município de João Pessoa teve seu primeiro ano de funcionamento em 2017. Entre as ações desenvolvidas na unidade, foram elaborados alguns projetos de leitura. As turmas de 2º ano trabalharam com um projeto intitulado “Redescobrimos os Clássicos”. No projeto estavam envolvidas 5 professoras polivalentes e cerca de 150 alunos/as. Seu período de execução se deu entre março e agosto do referido ano, tendo como principal objetivo despertar os alunos para a descoberta do mundo da leitura desde os anos iniciais e discutir temas diferentes que pusessem as histórias tradicionais à luz de diferentes perspectivas daquelas às quais estamos habituados. Este presente trabalho pretende apresentar e realizar uma discussão sobre os resultados obtidos com sua execução, que se deu através da inclusão da criança no mundo letrado e, sobretudo, da leitura que foi posta como ferramenta essencial para o desenvolvimento do processo de alfabetização e na promoção da descoberta do mundo da imaginação, sob a égide dos clássicos infantis. Para elaboração do projeto e orientação das ações desenvolvidas utilizou-se como literatura substancial obras de autores/as com um enfoque significativo no âmbito da literatura infantil, entre as quais destacamos Coelho (1998) e Aguiar (2001), que entendem a prática de contar histórias como estímulo à troca afetiva entre quem conta e quem ouve, propiciando o desenvolvimento de várias formas de linguagens. Desse modo, por meio da leitura e da contação de histórias buscamos mecanismos de aprimoramento e desenvolvimento do sujeito na compreensão do sentido das palavras, na leitura e escrita e na ampliação do vocabulário. Os resultados apresentados comprovam um envolvimento significativo das crianças durante todo o processo, desde a contação das histórias em sua versão original à produção de novas histórias recriadas por elas mesmas.

Palavras-chave: Leitura. Imaginação. Formação leitora.

1 INTRODUÇÃO

Por sua grande importância na experiência do sujeito, a leitura merece atenção especial dos educadores, uma vez que o ato de ler é a base do desenvolvimento e formação do intelecto. A leitura é responsável por colaborar de forma determinante com a formação do indivíduo,

²⁸ Pedagoga especialista em supervisão e orientação escolar. Professora efetiva na rede municipal de ensino em João Pessoa – PB <Lucimcs2013@gmail.com>

submetendo-o à reflexão diária sobre si mesmo e sobre a sociedade na qual está inserido, ampliando sua visão sobre vida e concepção de mundo.

Entretanto, para que essa reflexão de fato ocorra, é necessário que a leitura ocorra em ambientes favoráveis à sua aquisição, para que as crianças iniciem no processo de alfabetização e despertem o prazer pela leitura, pois ao se envolverem em situações variadas envolvendo a leitura as crianças estão inseridas em uma atmosfera prazerosa e significativa. Para tanto, um dos instrumentos fundamentais, que condiciona esse aprender, é o domínio da leitura que, por sua vez, refletirá em todas as áreas do conhecimento.

A leitura, é parte essencial do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo. Levando em consideração essas reflexões surgiu o interesse da realização do projeto de leitura intitulado “redescobrimos os clássicos” realizado na escola municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo localizada no município de João pessoa onde foram escolhidos os clássicos da literatura para a realização de um projeto de leitura com crianças do 2º ano das séries iniciais. Coelho (2009) nos afirma que as crianças nesta idade gostam de história de encantamento porque é nestas histórias que a criança acaba fortalecendo suas relações com o meio em que está inserida, desenvolvendo fantasia e imaginação. Como também nos afirma Bettelheim, 2002, p.24

Atualmente a literatura infantil contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, um dos gêneros que auxilia para essa formação são os contos de fadas, que propõem experiências que fazem parte da sua realidade que são responsáveis para o desenvolvimento do seu caráter. Os contos de fadas apresentam em suas histórias a realidade que leva a criança refletir e enfrentar sobre desafios propostos pela sociedade.

Diante disso, é necessário que dentro da escola sempre ocorra estratégias para incentivar as crianças a descobrirem a leitura e a escrita desde a primeira infância, pois ao participarem de situações variadas envolvendo a leitura estamos oportunizando as crianças a descobrir a leitura como processo prazeroso e de possibilidades e compreensão do mundo. Nesse sentido o projeto foi pensando para proporcionar um ambiente favorável para que os alunos conheçam as obras clássicas despertando o prazer pela leitura literária, onde foi aplicada oficinas de leitura com contos de fadas, rodas literárias, desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

2 A LEITURA NA ESCOLA

A prática da leitura se faz presente na vida das pessoas desde o momento em que passam a entender o mundo a sua volta. Na constante vontade de decifrar e interpretar o sentido dos

acontecimentos que os cercam, de perceber o mundo sob diversas pontos de vista, de relacionar a ficção com a realidade em que vivem.

A leitura é um dos meios que dispomos para a interação com o ambiente em que estamos inseridos e para a nossa compreensão do mundo. Por isso, é imprescindível que a criança entre em contato com os livros desde o seu primeiro ano na escola, a literatura desperta diferentes habilidades nas crianças, como a linguagem, a criatividade, a ampliação de vocabulário, e a descoberta do mundo imaginário. A educação deve resgatar todo esse repertório e apresentar às crianças as diferenças entre as culturas e os indivíduos, para ensiná-las a lidar com as questões de forma ética e para ajudá-las a lidar com as emoções durante seu desenvolvimento. Como nos afirma Oliveira et al (p.67)

“A escola se constitui como principal espaço de desenvolvimento das habilidades de ouvir e contar histórias. Essa pratica contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia individual da criança e do grupo, aproximando-os do universo da leitura e escrita, ampliando o vocabulário e estimulando o imaginário”

Ao incentivar e proporcionar momentos de leitura envolvendo a imaginação para as crianças, elas terão maiores chances de estar integrado com o meio em que vive. A prática da leitura se faz indispensável por ampliar a visão de mundo ao inserir um leitor mais preparado em nossa sociedade, viabilizando também a vivência de emoções, exercendo o mundo da fantasia e o da imaginação. Sobre isso afirma p.77: o texto infantil transforma-se no meio de acesso a realidade e ordenação das experiências existenciais do sujeito.

Ler é indispensável na escola porque é importante na sociedade. Quando a criança lê, os sentidos e valores que possui acerca dos fatos do mundo, acerca da vida e das pessoas entram em contato com os valores e sentidos veiculados nos textos. Com isso, a leitura na sala de aula serve para o aluno aprender a participar das práticas sociais de leitura que acontecem em todos os espaços onde as pessoas circulam, seja no restaurante, nas ruas, no trabalho, enfim, em todo lugar. Como nos afirma Fernandes et al, 2001, (S/N):

O texto literário apresenta um potencial inesgotável para ampliar o universo de significados do aluno sobre os dois níveis de realidade- seja o social- que inclui tanto a sociedade em geral, quanto o espaço particular de relações pessoais.

As atividades de leitura nas primeiras aulas devem ser livres para não travar ou obrigar o aluno a fazer o que não tem vontade, ou seja, eles devem ser motivados pelo professor ler textos interessantes, pois há diversos tipos de textos os quais podem e devem ser estudados em sala de aula, de forma a não se tornar cansativo.

Por esta razão projetos de leitura são muito importantes nas escolas, através dele podemos oportunizar os alunos a conhecer outras culturas, porque as escolas na qual as crianças estão inseridas têm como dever estimulá-las sempre no exercício do ler, pois para termos leitores no futuro, o estímulo à leitura na vida escolar dos alunos é indispensável, assim como trabalho realizado com leitura deve ter como finalidade a formação de leitores competentes oportunizando as crianças que leiam e compreendam o que foi lido.

3 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS CLÁSSICOS

A leitura é a ação que impulsiona o desenvolvimento da mente, a expansão de horizontes e o desejo de modificação da realidade complexa em que o leitor está inserido.

A escola, portanto, apresenta-se como responsável por proporcionar ações diversificadas que se adequem tanto quanto possível a heterogeneidade presente no espaço de educação formal, sobretudo para aqueles que se encontram expostos à um ambiente vulnerável e estimulem esses leitores a refletirem sobre si mesmos e sua realidade.

Neste sentido, a escolha dos clássicos infantis se deu pela especificidade do público, que está iniciado sua trajetória pelo universo mágico da leitura. Conforme aponta Calvino (1993, p. 11) “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória [...]”. Com a intenção de introduzir o público no mundo literário e despertar nele o interesse de permanecer, é fundamental a construção de atividades com obras que o incite a buscar mais, o que situa a escola na função de ofertar opções diversificadas sem interferir de forma impositiva na escolha. Acerca disto, Coelho (2015, p. 5) aponta que a “desvinculação da leitura formal para a informalidade está na leitura pelo prazer em detrimento da leitura compulsória, ou obrigatória”, ou seja, o processo de inserção e estímulo é delicado, visto que uma simples ação pode beneficiar ou prejudicar significativamente a iniciação e o gosto pela leitura.

Os contos de fada aguçam a criatividade das crianças e produz em seu imaginário uma realidade paralela a sua própria realidade, além do rico vocabulário agregado pela leitura de clássicos escritos há séculos, mas que permanecem bastante atuais. Muitas versões foram criadas com o objetivo de “facilitar” a leitura e a transmissão do conteúdo para crianças, uma vez que, segundo Dinorah (1995), os primeiros clássicos tinham como fundamento principal ensinar valores morais, bons hábitos e advertir sobre perigos. Em contrapartida, autores de referência como o francês Charles Perrault e os irmãos alemães Jacob e Wilhelm Grimm

produziram versões específicas para crianças que permanecem vivas até hoje, dada à qualidade de seu conteúdo e de sua escrita.

O uso social da leitura e da escrita se dá em sua forma mais ampla por meio de ações inerentes à cada tipo particular de leitor/a, e os contos clássicos funcionam como percurso que se adequa de maneira satisfatória às especificidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

4 RESULTADOS

A atividade proposta junto aos alunos num primeiro momento esteve voltada à prática da leitura onde apresentamos o livro que seria lido: a história de João e Maria com a utilização do livro onde apresentamos o projeto para as crianças e representamos a história por meio de desenho. No dia seguinte foi a vez das crianças escutarem a história de Rapunzel, solicitamos que recontassem a história que as crianças conheciam e partir dali lemos a obra para a criança e depois observamos em roda os elementos temporais da história ordenamos os fatos numa sequência temporal, observando os elementos presentes neste tipo de história: como por exemplo começa sempre com era uma vez, e se, a história parecia com a que já conhecíamos

No terceiro dia lemos a história branca de neve, em seguida elaboráramos coletivamente outra história a partir dos relatos das crianças registramos em papel a ideia das histórias lidas observando: início, meio, fim, autor. No próximo encontro assistimos ao filme “A pequena sereia” para discutir oralmente as ações das bruxas presentes em toda as histórias apresentadas até então. Escrevemos coletivamente um bilhete avisando sobre o perigo das bruxas. Em seguida elaboramos uma lista coletivamente de palavras com as características das bruxas da história relacionando com as outras bruxas de outras histórias que eles conheciam, onde refletíamos com as crianças se apenas existem bruxas má? Por exemplo.

Vimos o vídeo da turma da Mônica que aparecem todas as bruxas trabalhadas, nas histórias contadas, porém, com características delas serem boas no final da história. Escrevemos uma lista com os nomes das bruxas na história e algumas características presentes. Depois realizamos uma roda de conversa sobre os valores encontrados nas histórias: verdade, mentira, obediência. Produzimos uma história coletiva que depois encenamos com o teatro de fantoches onde foi apresentada uma releitura da história de Rapunzel, que foi apresentado para os outros alunos das histórias.

Avaliando o desenvolvimento das atividades durante o projeto foi possível perceber o apreço das crianças pelas histórias e a mudança ocorrida nas crianças, pois observamos durante as atividades o despertar das crianças para a leitura e a vontade de emprestar obras da biblioteca para serem lidas em casa. As crianças dirigiram-se até as estantes e sempre procuraram os clássicos para serem lidos, afirmando que queriam contar histórias para seus familiares. As histórias clássicas foram bem aceitas pelas crianças, principalmente por trabalhar com o imaginário e a fantasia delas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto contribuiu de maneira positiva para que as crianças pudessem ampliar o repertório literário bem como fortalecer o gosto pela prática da leitura. Ao término de sua execução foi possível perceber que, o trabalho desenvolvido oportunizou aos leitores em formação o contato com livros, histórias e textos diversos através de mediações atraentes e interativas.

Nesse sentido, o projeto teve seu objetivo alcançado, visto que proporcionou a todos os envolvidos erros e acertos, reflexões, troca de saberes, difundiu o prazer pela leitura, oportunizando principalmente aos alunos uma relação prazerosa com os livros através da contação e leitura das histórias, visitas a biblioteca, dando-lhes oportunidade de viajar por mundos e lugares desconhecidos e que nunca imaginaram ir fisicamente.

Por fim, concluímos que o trabalho desenvolvido contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela leitura e que a prática da leitura é importante para a formação do sujeito, constituindo-se como um caminho para a formação de alunos leitores e críticos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos Contos de Fadas*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

COELHO, Kesia. A importância da leitura na Educação Infantil: **um estudo teórico**. 2015. Acesso: 21 mai 2019. Disponível em: <https://fapb.edu.br/media/files/35/35_1941.pdf>

DINORAH, Maria. **O livro Infantil e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. **O texto literário no livro didático**.

OLIVEIRA, Jaqueline de Souza. BATISTA Eraldo Carlos. FERREIRA, Dayane Fernandes. Os contos infantis nas séries iniciais: **uma breve contextualização**. Disponível em: Acesso 12 jun 2018.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de professores da língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

NICOLETTI, Jessica Aparecida. Os contos de fadas no contexto da Educação Infantil: **sua contribuição da aprendizagem**. Disponível em: Acesso: 14 jun 2018.

POEMAS INDÍGENAS EM SALA DE AULA

Lucilene Maria da Conceição Santos²⁹

Marinalva de Sousa

Alina de Oliveira Alencar

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

RESUMO:

O presente artigo apresenta uma proposta de trabalho com a poesia indígena em sala de aula, a partir do texto do escritor Tiago Hakiy. Resultante das discussões durante a disciplina Tópicos especiais em leituras literárias I, apresentamos algumas considerações sobre o papel e importância da literatura indígena para a construção da identidade dos povos indígenas, que foram silenciados durante muito tempo. Fruto de um movimento de luta onde estão envolvidos negros, mulheres e indígenas, esta construção possibilitou uma mudança no movimento literário e a presença de textos de autores indígenas. Quando paramos para pensar as especificidades textuais do trabalho com a literatura indígena entendemos a urgência de uma reflexão sobre a necessidade de perceber o espaço da sala de aula desde o ensino fundamental como meio importantíssimo de romper e quebrar paradigmas. Há uma necessidade de formar leitores articulando seus saberes com os saberes dos quais eles ainda não têm conhecimento, para que assim possamos criar um processo de (trans)formação.

Palavras-chave: literatura indígena; memórias; poesia indígena; mudança.

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o estudo da literatura indígena, percebemos que alguns questionamentos e reflexões são produzidas em nossa mente: o que é literatura indígena? Onde e por quem está sendo produzida? Esta literatura está alcançando o espaço da sala de aula?

Estas indagações nos fazem tomar consciência de que a nossa formação (graduação) deixou algumas lacunas e por isso precisamos fazer o exercício contínuo de preenchimento. Nesse sentido, a disciplina Tópicos Especiais em Leituras Literária I nos propiciou um encontro com a literatura indígena e neste encontro um processo de reflexão e construção se fez presente à medida que as discussões, textos, depoimentos, palestras expuseram a necessidade de que o professor construa uma “intimidade” com a literatura indígena. Portanto, a tomada de

²⁹ Pedagoga especialista em supervisão e orientação escolar. Professora efetiva na rede municipal de ensino em João Pessoa – PB <lucimcs2013@gmail.com>

consciência de que durante muito tempo a voz indígena foi silenciada e que os movimentos dos povos indígenas que lutam pela autoafirmação têm dado visibilidade a uma crescente produção de textos de autores indígenas possibilitam a inserção, divulgação e apreciação da literatura por estes produzida. Assim, a literatura indígena passa a ser inserida no mercado respeitando as características da prática textual indígena.

Embora muitos anos tenham se passado sem que lhes tenham sido dedicado o devido valor e espaço na sala de aula, o exercício de possibilitar ao leitor não indígena o acesso a literatura indígena nativa exercitando uma troca cultural é uma oportunidade de desconstruir os rótulos criados que sempre forçaram os indígenas a “se sujeitar àquilo que o centro do poder designa como padrão ” (THIEL, 2012, p.20) visto que a literatura indígena expressa uma voz individual ou uma voz coletiva onde “a marcação autoral indígena conduz ao reconhecimento de um outro que afirma sua(s) identidade(s)”, (THIEL, 2012, p.86) é um processo que exige do professor o entendimento de que a literatura produzida pelos povos indígenas está recheada de sua própria história.

Em 1961, numa conferência indígena realizada em Chicago, foi produzido o texto denominado *The Declaration of Indian Purpose (A Declaração de Intenção Indígena)*. De acordo com Thiél, o documento também chamado de *Declaração de Independência*

revela uma tomada de consciência do poder da palavra como forma de afirmação da existência, do estilo de vida e da resistência indígenas pelo contradiscurso. Essas questões pautam a reflexão sobre o papel da escritura e do escritor indígenas. (THIÉL, 2012, p.26)

Este processo acontece também como consequência das lutas dos grupos minoritários (negros, mulheres, indígenas), possibilitando uma mudança no movimento literário com a produção de textos de autores indígenas carregados de posicionamentos e projetos políticos e estéticos, levando o indígena a ser percebido como agente produtor de literatura. Nesse contexto, no Brasil, autores indígenas alcançaram visibilidade e divulgação a partir da década de 1990, como reflexo desses movimentos.

Portanto, a tomada de consciência da necessidade e importância de estudarmos a produção indígena em sala de aula torna necessário que,

professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética. Para tanto, faz-se imprescindível tratar de questões voltadas para a atividade leitora, focando primeiro a leitura do outro para passar à leitura de suas obras. (THIÉL, 2012, p.73)

Ler e interpretar a literatura indígena pressupõe considerar suas especificidades e parâmetros visto que sua construção representa a diversidade cultural das nações indígenas e que possuem seus próprios valores estéticos.

Autores indígenas como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Navarre Scott Momaday, contam histórias e constroem textos que se apresentam como instrumentos de resistência política e literária. No livro *The man made of words*, Momaday explica que “contar uma história da maneira certa, ouvir uma história contada da maneira certa – esta é uma tarefa antiga e sagrada, e é muito boa, (...)” (MOMADAY, 1997, p.169). É importante compreender que as histórias contadas/escritas pelos autores indígenas têm o papel de tornar-se instrumentos de poder e de revisão de identidades individuais e coletivas.

Lançando mão das reflexões apreendidas ao longo da disciplina, e em consonância com o que diz Momaday, propomos o exercício de uma prática leitora com o poema “Canto de Floresta”, de Tiago Hakiy.

2 CANTO DE FLORESTA: A PROPOSTA

Ao escolhermos a poesia de Tiago Hakiy pensamos no reconhecimento das memórias, imagens e dos sons da floresta. Entendemos que se faz necessário trazer para o ambiente da sala de aula a poesia indígena procurando despertar sensações, memórias e sobretudo aguçar e estimular o olhar para importância do legado cultural dos povos originários.

A poesia de Tiago Hakiy nos permite adentrar no universo do povo Sateré- Mawé, como ele mesmo expressa em uma entrevista concedida a revista *Catedra digital*, “A poesia escrita por mim é carregada de memória e imagens da floresta, é o fruto da minha tradição cultural e, principalmente é o reflexo do universo amazônico onde vivo”.

O fato de o autor ter boa parte de seus livros dedicados a poesia para crianças nos fez compreender que o texto poético “Canto de floresta” traria para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental uma oportunidade de conhecer a poesia indígena através dos versos de alguém que escreve com propriedade, porque está imbuído da riqueza cultural de sua gente e vê nas crianças uma fonte de mudança e encantamento. Para o trabalho com o poema, “Canto de floresta”, dividimos a sequência em quatro aulas de quarenta minutos cada. Essas aulas ficaram organizadas da seguinte forma: Aquecimento, Leitura do poema, retomada ao texto, reprodução das estrofes e sessão de apreciação.

3 CANTO DE FLORESTA

No silêncio da floresta
Lanço meu canto de pássaro
Meu canto de gavião.

No silêncio da floresta
Construo canoas de tradição
O campo vasto de grafismo
Morando em meu coração.

No silêncio da floresta
Reparto meu canto para entoar a vida
O sorriso da cunha amada.

Navegando nas brisas do tempo
Preservo o legado do meu povo
Para merecer o amanhã que chegar
Para presentear o sol que há de brilhar.

Nas águas do meu rio
Me banho de lendas
Murmúrio que assusta o frio
Que nascer em minhas remadas.

No silêncio da floresta
Ergo meu urro de onça pintada

Minha festa de aldeia
Dança da tucandeira em noite de lua cheia.
No silêncio da noite
Chamo a cultura ao redor da fogueira
Para celebrar o sorriso das estrelas

O olhar do pajé que tudo incendeia.

Lanço meu canto de Amazônia
Minha flecha riscando as nuvens
Meu tacape defendendo meu chão
A verdade que nasce em meu coração.

Canto para preservar a vida
O piar da coruja, a força da correnteza
Canto para existir
Para resistir.

No silêncio da floresta
Ergo os braços em festa
Para repartir a minha tradição
Minha vida de água
De verde, meu coração. (TIAGO HAKIY)

Feita a escolha do poema é importante pensar estratégias para que os alunos possam, de fato, se apropriar do texto, fazendo questionamentos, expondo suas dúvidas e sobretudo compartilhando sua percepções acerca do poema. Para isso, elencamos algumas etapas no intuito de indicar como o texto pode ser trabalhado em sala de aula. Porém, como bem ressalta José Helder Pinheiro, “Não são receitas prontas, mas indicações a serem adaptadas a cada realidade”. (ALVES, 2016, p. 209).

4 NO SILÊNCIO DA FLORESTA: DO AQUECIMENTO A APRECIÇÃO

O primeiro momento para que os alunos possam adentrar no texto é o *aquecimento*. Nesta fase tocam sons da floresta e os alunos são convidados a ouvir. O professor irá realizar perguntas como: o que esses sons trazem? O que conseguem identificar? Que palavras podemos tirar dos sons que estão sendo ouvidos? A partir da interação dos alunos, o professor irá escrever as palavras no quadro, formando uma nuvem de palavras. Também, dependendo do contexto o professor poderá realizar a construção da nuvem de palavras através de aplicativos

e sites, fazendo uso dos meios virtuais. E assim, ampliar o repertório dos alunos, com diversas possibilidades que o universo digital oferece.

Feito esse momento inicial, cada aluno deverá receber a cópia do poema, “Canto de Floresta” e deverá realizar uma leitura silenciosa. Após essa leitura inicial, o professor fará a leitura em voz alta. E, em seguida, estimular os alunos a observarem se no poema eles conseguiram identificar alguma palavra que eles haviam dito no aquecimento. Também solicitar que eles ponham em destaque e as profiram para toda turma.

O passo seguinte é a *retomada* do texto, os alunos seriam divididos em grupos, nos quais realizariam a leitura oral, explorando os diferentes modos de leitura, vozes femininas, masculinas, todo o grupo, tom de voz, alto, baixo. Como afirma Pinheiro (2020), a respeito da importância da leitura por diferentes leitores, “Minha voz, a voz do outro são instrumentos que transmitem emoções e percepções as mais diversas”. Essa mistura de vozes possibilita inúmeras possibilidades de vivenciar o poema.

Para se trabalhar com a poesia em sala de aula são necessárias várias retomadas para valorizar as emoções, criar o sentimento de pertença, uma intimidade com o texto. Dessa maneira, os grupos que foram previamente divididos deverão realizar oralmente uma das dez estrofes e apresentar para a turma na aula seguinte.

Os alunos podem gravar um vídeo, declamar, fazer uma encenação, cada grupo terá cerca de três minutos para reproduzir a sua estrofe. O professor mediador conduzirá os grupos de maneira que haja interação da turma com os demais colegas.

Por fim, seria realizada a *sessão de apreciação*, apresentando no data show a entrevista com o poeta, *Tiago Hakiy*. Tendo em vista que a entrevista selecionada para esse momento é muito rica e oportuna, pois traz um leque de discussões a partir da fala do autor. Os alunos seriam instigados a comentar sobre o que acharam da entrevista. Qual dificuldade tiveram em realizar oralmente a estrofe e, se ao visualizar o poeta, a imagem correspondia ao que eles tinham imaginado? Já que eles terão contato visual somente ao final de todo o percurso.

É importante colocar que o trabalho com a poesia deve ser feito cotidianamente, de forma a trazer experiências positivas para os alunos. No caso dos povos originários se faz urgente a necessidade de desconstruir certos estigmas e visão distorcida passada pelos colonizadores e que se perpetuam até os dias atuais.

A formação leitora se dá usando diferentes textos, em diferentes momentos, respeitando as falas e também os silêncios. O professor mediador precisa realizar momentos

de apreciação, aproximação e oportunizar também aos alunos expor seus interesses. O modo como pensamos o trabalho com o poema de Tiago Hakiy é somente uma maneira de experienciar o texto. Cada professor pode adequar a sua realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, procuramos expressar a importância de se trabalhar com a literatura indígena em sala de aula, no nosso caso em específico a poesia de Tiago Hakiy. Entendemos que é imprescindível incluir cotidianamente em sala de aula, desde o início da escolarização, textos dos mais diferentes gêneros. Acreditamos que quanto mais forem oportunizadas reflexões acerca de autores indígenas, mais teremos chances de quebrar e romper estereótipos. É preciso que cada vez mais se fortaleça o movimento em defesa dos povos originários, que já foram colocados à margem durante mais de 500 anos de história.

Nesse sentido, retomando o trabalho com a poesia de Tiago Hakiy e pensando nas especificidades textuais que o autor nos apresenta, vemos o quão rico será esse desafio de refletir, ler e compartilhar sua poesia com os alunos/as das turmas de 5º anos do Ensino Fundamental. Esse trabalho, como já destacamos anteriormente, pode e deve ser adaptado as diversas realidades que cada um pode encontrar ao propor o trabalho com a poesia indígena em sala de aula. É sempre importante ressaltar que a formação do leitor para o texto literário vai requerer uma vasta preparação por parte do professor mediador, para sensibilizar e impulsionar os alunos no sentido de compreender o texto tornando notória a riqueza cultural dos povos indígenas.

Depoimento: Lucilene Maria da Conceição Santos, UFPB

A experiência vivida nesta disciplina me deu a oportunidade de refletir sobre minha prática enquanto educadora. Inicialmente percebi a profunda lacuna que existe em relação ao conhecimento de leituras, textos teóricos que versam sobre a literatura indígena.

A forma como as aulas foram conduzidas me possibilitou um mergulho recheado de momentos de emoção, contentamento, perturbação, dor, entre outros.

Na condição de mulher negra, que viveu toda sua adolescência e juventude dentro do movimento de luta pela posse da terra (Pastoral da Terra) em vários - se não quase todos - os momentos de relatos realizados em nossas aulas me vi presente na fala do outro (minha

identidade e relação com o mundo). Vivi um misto de aprendizagem, ativação de memórias (algumas não tão boas de serem revisitadas), que despertou a consciência da necessidade de, estando no papel de educadora, assumir o compromisso de procurar estar preparada para apresentar a poesia, história, poema, da “maneira certa”.

Por fim, apresento um trecho do poema “Identidade indígena” que reflete o sentimento em mim despertado

(...)

Mas não sou eu só

Não somos dez, cem ou mil

Que brilharemos no palco da História.

Seremos milhões, unidos como cardume

E não precisaremos mais sair pelo mundo

Embebedados pelo sufoco do massacre

A chorar e derramar preciosas lágrimas

Por quem não nos tem respeito.

A migração nos bate à porta

As contradições nos envolvem

As carências nos encaram

Como se batessem na nossa cara a toda hora.

Mas a consciência se levanta de cada murro

E nos tornamos secos como o agreste

Mas não perdemos o amor. (ELIANE POTIGUARA, 2004, p 103)

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P. **O preço do jumento: poesia em contexto de ensino**. Campina Grande: Editora: EDUFCEG, 2020.

_____. **Estratégias para o ensino de Poesia** In: Poesia na era da internacionalização dos saberes: circulação, tradução, ensino e crítica no contexto contemporâneo. São Paulo: Acadêmica, 2016.

POTIGUARA, Eliane. *Metade Cara, Metade Máscara*. Brasil: Global Editora, 2004.

GRAÚNA, Graça. **Contraponto da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

POESIA INDÍGENA HOJE. In: <https://www.p-o-e-s-i-a.org/dossies/#dearflip-df-2733/1/>. Acesso em 17 de junho de 2021.

REVISTA CATEDRA. In: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/entrevista-com-tiago-hakiy/> - Acesso em 04 em janeiro de 2022.

SOM DA FLORESTA E PASSÁROS. In: <https://www.youtube.com/watch?v=mbrkqeA4Wuc> – Acesso em 05 de janeiro de 2022.

TIAGO HAKIY E O ENCONTRO DE ESCRITORES E ARTISTAS INDÍGENAS. In: https://www.youtube.com/watch?v=mXJh_B7wUs4 – acesso em 05 de janeiro de 2022.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

O ENSINO REMOTO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ESCRITA NO PERÍODO PÂNDEMICO

Lisandra da Silva Lima

Janaíne Freitas de Medeiros

Lucilene Maria da Conceição Santos

Janaína Pereira da Cunha

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar e comparar os níveis de escrita dos alunos de uma turma do 1º ano de uma escola pública do município de João Pessoa. Serão apresentados os dados de 2019 e os dados do primeiro ano de pandemia do Covid - 19, neste caso, 2020. Faremos um paralelo para observar as possíveis mudanças que ocorreram em relação ao quantitativo de alunos em cada nível ao término dos anos letivos citados. A pesquisa será de cunho bibliográfico e quantitativo a partir de dados coletados na avaliação individual dos alunos.

A intenção desse artigo surgiu a partir dos impactos que o ensino remoto trouxe para o processo de ensino aprendizagem, em especial para as crianças inclusas no ciclo de alfabetização, de modo particular o 1º ano, com crianças de 6 e 7 anos de idade. Diante das mudanças acarretadas pela pandemia, muitas famílias tiveram dificuldades em se adaptar aos novos meios que foram sendo utilizados para proporcionar as crianças, aos jovens e aos adultos uma continuação do processo educacional com a utilização de diferentes recursos.

A aquisição do sistema de escrita alfabético faz parte do processo de alfabetização, sendo a escola um espaço privilegiado para que o mesmo aconteça. Estar longe desse espaço pode ter consequências negativas quando não se há uma parceria da família com a escola, pois foi exatamente essa relação que se tornou de suma importância para que as crianças pudessem aprender aquilo que era proposto durante o ensino não presencial. No caso das crianças do 1º ano, a dependência por um adulto para fazer a mediação das atividades era total.

Foi partindo desse contexto que surgiu o interesse em pesquisar como estão os alunos do 1º ano se encontravam em relação ao nível de escrita ao término do primeiro de pandemia, levando em consideração os dados do ano anterior.

2 METODOLOGIA

No percurso teórico-metodológico que nortearam a construção deste trabalho, optamos como meio para verificação dos dados existente a pesquisa bibliográfica. Pretendemos analisar e comparar os dados dos níveis de escrita dos alunos dos anos letivos de 2019 e 2020. Após essas análises e comparações, faremos algumas observações acerca dos resultados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No final do ano de 2019 fomos surpreendidos pela chegada de um novo vírus, a Covid – 19, o qual teve seu surgimento na cidade de Wuhan na China. O vírus logo se espalhou pelo mundo e chegou ao Brasil no primeiro trimestre de 2020. Medidas urgentes precisaram ser tomadas para evitar os altos índices de transmissão do vírus, o isolamento social foi uma das medidas adotadas, sendo necessário que as escolas fossem fechadas e assim, a passagem de uma forma de trabalho docente presencial para a uma forma de ensino remoto despertou nos professores uma urgência em adaptar os modos de ensinar de dentro de escolas sem alunos ou de suas próprias casas. O desafio de alfabetizar e letrar nesse contexto foi algo desafiador.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O tema a ser tratado neste trabalho é bem conhecido e está presente no cotidiano da maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Mesmo assim, é importante fazermos uma breve reflexão sobre questões ligadas ao tema. Quando falamos em níveis de escrita, nossos olhares são direcionados também para a questão da alfabetização e do letramento, uma vez que os termos estão intrinsecamente ligados.

Para compreendermos melhor o que significa letramento, consultamos o Dicionário Houaiss, onde é possível encontrar três definições: 1. Representação da língua falada por meio de sinais; escrita. 2. Incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever. 3. PED condição adquirida por quem o faz. Nessas definições é possível perceber que encontramos características do que estamos acostumados a ouvir sobre alfabetização, uma vez que as definições se remetem, em sua maioria, a ler e escrever. Batista (2006, p.10) apresenta algo que nos ajuda a perceber semelhanças entre as definições de letramento que vimos inicialmente e características do conceito de alfabetização:

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizagem da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Ainda sobre o conceito de alfabetização, uma vez que precisamos compreendê-lo brevemente e daí seguirmos sobre o que é letramento, Soares (2007) diz que é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Então, diante dos conceitos apresentados sobre alfabetização e as definições iniciais contidas no dicionário sobre letramento, notamos que há muito em comum, porém, os estudos mostram que a definição de letramento vai muito além.

O termo letramento foi inserido no contexto da educação em meados dos anos de 1980. Juntamente com o Brasil, França e Portugal também estavam aderindo ao novo termo como meio de nomear aspectos que iam além dos que estavam ligados a alfabetização. Ele surge como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de expandir o conceito de alfabetização, direcionando a atenção não apenas para o domínio do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas aptidões em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. Soares (2020) apresenta uma definição esclarecedora sobre letramento:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

A partir desta definição de letramento, fica evidente que o termo não está relacionado apenas a ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever ou interpretar textos, é na verdade o resultado da ação de utilizar essas habilidades em práticas sociais em que a leitura e escrita estão presentes. Desde cedo à criança começa a ter contato com as diferentes manifestações da escrita em seu cotidiano, nas placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas e muitos outros; a partir do momento que vai se apropriando da leitura e escrita, aumenta as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, tais como: leitura de livros, de obras literárias, de convites, de revistas, de receitas, além de suas próprias produções.

5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Para estar inserido ativamente no universo do letramento é necessário a aprendizagem da escrita alfabética. Tal habilidade acontece a partir do momento em que a criança aprende que o que ela vê escrito é a representação do que ela escuta através da leitura e que o que ela escreve é a representação dos sons. De acordo com Soares (2020, p.77), essa capacidade de reflexão sobre os segmentos sonoros da fala é denominada consciência fonológica, que pode ser melhor compreendida como “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros”. Para a autora, a aquisição da escrita alfabética passa por algumas etapas, apresentaremos abaixo características dessas etapas:

Escrita silábica sem valor sonoro	De início, porém, escolhe qualquer letra para representar cada sílaba. Escreve silabicamente – uma letra para cada sílaba -, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons – os fonemas – presentes na sílaba. Isto é, ainda não adquiriu a capacidade de <i>fonetização</i> – a capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõem. (p.87)
Escrita silábica com valor sonoro	Escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, mas não escolhem qualquer letra, escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba; esse som em geral é o da vogal, obrigatória em todas as sílabas, do português, consideradas o <i>núcleo</i> da sílaba. Além disso, as vogais são as únicas letras cujo nome corresponde ao fonema que representam, são os únicos fonemas pronunciáveis. (p.97) Embora já escrevam as sílabas das palavras usando letras com valor sonoro, as crianças não conseguem ler o que escreveram sem o apoio das figuras: diante de OAE ou de AAUA, dizem o nome das letras, mas não são capazes de identificar nas letras as sílabas. (p.99)

Escrita silábico - alfabética	A criança já percebe a possibilidade de segmentação de <i>algumas</i> sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las: sua escrita alterna entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético . Neste nível, há um avanço <i>qualitativo</i> – a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta um avanço <i>quantitativo</i> – a criança usa mais de uma letra para essas sílabas, Esses avanços evidenciam que a criança percebe que uma sílaba pode ser segmentada em mais de um som – ou seja, já identifica alguns fonemas – e relaciona os sons com as letras que representam. (p.109)
Escrita alfabética	Tendo percebido fonetização de letras no nível silábico, a criança desenvolve, em geral rapidamente, a <i>consciência grafofonêmica</i> : percebe que cada letra corresponde a um fonema... (p.121) finalmente, pelo desenvolvimento da <i>consciência grafofonêmica</i> , a criança avança em seu conhecimento das relações fonemas-letras, atinge a <i>fase alfabética</i> e já incorpora regras básicas de ortografia.(p.139)
Escrita ortográfica	Já domina as convenções ortográficas.

Nas descrições acima podemos conhecer um pouco de cada nível de escrita, ou seja, as características para poder analisar e identificar em qual nível a criança se encontra. Identificar o nível em que a criança está é fundamental para poder utilizar estratégias que possibilitem a passagem de um nível para o outro. Outro fator importante para identificar o nível de escrita das crianças é formação de grupos com crianças que estejam em níveis semelhantes, uma vez que facilita a interação e novas descobertas durante as atividades propostas.

6 DA TEORIA A PRÁTICA NAS AULAS REMOTAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A pandemia do covid -19 trouxe para a educação, em todos os seus segmentos, mudanças que causaram grande impacto, tanto para professores como para os alunos e suas respectivas famílias. A impossibilidade do ensino presencial fez emergir a necessidade de adaptação ao ensino remoto, desde a educação infantil até os demais níveis de ensino. O uso de meios e ferramentas tecnológicas foram essenciais para esse momento. O relato de experiência a ser apresentado neste estudo mostra os resultados das análises dos níveis de escrita de 2019 e 2020 de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública com crianças de 6 e 7 anos. Vale salientar que em 2019 estávamos no ensino presencial, os dados desse ano servirão de suporte para analisar o ano seguinte que estávamos no ensino remoto, em meio a uma pandemia.

Inúmeras foram as dificuldades que professores, pais e alunos tiveram para se adaptar as mudanças. As quais ainda persistem para aqueles que ainda utilizam o ensino remoto. As dificuldades não ficaram restritas ao acesso ou adaptação ao novo modelo de ensino, foi possível perceber em nossa vivência que a aprendizagem dos alunos foi afetada diretamente, podemos perceber pelos níveis de escritas que os alunos se encontravam ao término do ano letivo de 2020.

Os meios utilizados com a turmas foram grupo de whatsApp e Google meet. O grupo servia como meio para postagens de vídeos e atividades para serem feitas com o auxílio de um adulto e o Google Meet era utilizado para aulas coletivas, sendo utilizados cadernos de atividades entregues pela escola, os quais faziam parte de um projeto da rede de ensino, onde os alunos participantes realizavam as atividades com o auxílio da professora e também aconteciam aulas para apresentação e fixação de conteúdos. A participação era de mais ou menos 50% da turma ou até menos. É preciso levar em consideração que alguns alunos não realizavam nenhum tipo de atividade, mesmo com a busca ativa feita pela assistente social da unidade escolar.

O quadro a seguir mostra o quantitativo de alunos em cada nível de escrita ao término dos anos letivo. Algumas avaliações aconteceram presenciais e a maioria por chamadas de vídeo individual. Podemos ver os resultados dos três últimos anos, dos quais, dois foram exclusivamente remotos. Vejamos:

Nível de escrita	2019	2020
Pré – silábica	0	0
Silábica sem valor sonoro	0	4
Silábica com valor sonoro	1	11

Silábica - alfabética	5	4
Alfabética	19	0
Ortográfica	0	0

A partir dos dados apresentados acima, podemos perceber uma queda significativa dos alunos no nível de escrita alfabética, uma vez que seria o desejado para a turma. Em 2019, 76% dos alunos atingiram a escrita alfabética, enquanto em 2020 foi 0%. No ano de 2020, a participação e envio das atividades eram mínimos, foi uma fase de adaptação ao novo. Em relação a participação nas aulas pelo Google Meet, uma minoria da turma se fazia presente. Foi possível perceber que em alguns casos a atividade proposta para os alunos eram feitas pelos adultos, o qual mesmo sendo alertado da importância da criança fazer, em muitos momentos voltava a responder novamente, uma vez que acumulava inúmeras atividades para serem feitas.

Notamos que a maioria dos alunos em 2020 atingiram o nível de escrita silábica com valor sonoro, resultando num percentual de 58% aproximadamente. E os demais ficaram nos níveis silábica sem valor sonoro (21%) e silábica – alfabética (21%), igualmente distribuídos.

Os resultados obtidos em 2020 são surpreendentes e até então esperados. Diante do contexto de ensino remoto vivenciado nesse período, as dificuldades enfrentadas foram diversas, abaixo temos alguns exemplos que fizeram parte da realidade da turma aqui mencionadas:

- Famílias que tiveram dificuldade de adaptação com o ensino 100% remoto;
- Famílias com o adulto responsável analfabeto;
- Famílias cujo responsável alegava “não ter paciência com a criança”;
- Famílias em que o adulto respondia a atividade da criança;
- Famílias com dificuldade de acesso a internet ou com aparelho celular com problemas;
- A maneira como a atividade, supostamente, era orientada;
- A pouca participação nas aulas pelo Google Meet, uma vez que em alguns casos não tinha um celular disponível no momento da aula ou por indisponibilidade de adulto para auxiliar a criança.

O uso dos recursos tecnológicos durante o período pandêmico foi essencial para que o processo educacional permanecesse ativo. O desafio não foi apenas para as famílias, foi também para os profissionais da educação, neste caso, o professor. Novos métodos, novos desafios. E

assim fomos nos reinventando de um modo jamais esperado, principalmente para lidar com alunos das séries iniciais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do presente trabalho foi possível identificar que os resultados de 2020 foram negativos em todos os seus aspectos. Não ter nenhum aluno no nível de escrita alfabética é algo desanimador, uma vez que esperamos que a maioria, ou todos, os alunos alcancem este nível ao término do ano letivo. Alunos com nível de escrita silábica com valor sonoro é o que esperamos para o início de um ano letivo em turma de 1º ano, e contrariando essa expectativa, foi o que tivemos ao término de 2020.

Em 2020, tivemos aproximadamente um mês de contato presencial com os alunos, mas com as escolas fechadas durante, praticamente, todo o ano letivo, a saída foi o ensino remoto, e por diversos fatores, muitos alunos ficaram sem participar das aulas ou fazer as atividades propostas. Mas, devido as limitações enfrentadas nesse modelo de ensino, os resultados com o seu uso infelizmente não contribuíram para dados positivos.

Foram dados nada animadores, porém, esperados para o momento pandêmico que atravessamos, retroagindo bastante a aprendizagem dos alunos, deixando uma lacuna grande e uma defasagem enorme que provavelmente levará um bom tempo para ser recuperado, principalmente para os alunos das séries iniciais, momento em que eles deveriam estar sendo alfabetizados e inseridos no mundo do letramento.

Porém, agora em 2021, ano da publicação de artigo, com a reabertura das escolas e a retomada das aulas presenciais, os desafios são maiores ainda, pois com a pandemia muitos hábitos foram deixados de lado, professores e alunos precisam se adequar novamente às salas de aula, a rotina. Restabelecer o contato com o outro e a interação inexistente na pandemia será desafiador para todos dentro da escola. E diante do que foi analisado, pode-se esperar que o desempenho dos alunos volte a ter resultados positivos, mesmo diante das dificuldades enfrentadas nas salas de aula pós pandemia. O ensino presencial possibilita um alcance total dos alunos, diferente do ensino remoto, que não alcança todos em decorrência dos fatores aqui já mencionados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Capacidades Linguísticas da Alfabetização e a Avaliação**. Brasília; MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. 100p. (Coleção: PRÓ – LETRAMENTO. Fascículo 01)

CKARCZUK, Simone Bicca. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia**. Seção temática: as lições da pandemia • educ. Real. 45 (4) • 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 16 de jul de 2021.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed -São Paulo. Atlas 2002.

HOUAISS, Antônio (1915 – 1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1.ed. – Rio de Janeiro : Objetiva, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** / Magda Soares. 5. ed. – São Paulo : Contexto, 2007.

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

LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO TRABALHO DOCENTE NOS 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

Lucilene Maria da Conceição Santos

Marinalva de Sousa

Christianne Nogueira Donato Formiga

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

RESUMO

Nosso trabalho pretende analisar o espaço que a literatura encontra no trabalho docente nos 2º anos do ensino fundamental. Acreditamos que utilização da leitura no ensino é de suma importância, pois proporciona aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades e performances, podendo levar o aluno a desenvolver, além de sua capacidade leitora, sua capacidade crítica, fundamental para entender os sentidos existentes nos textos. Para fundamentar nossa pesquisa nos apoiamos teoricamente nos estudos dos autores: Candido (2011); Coelho (2000); Colomer (2007); Lajolo e Zilberman (2007); Zilberman (2003; 2005), entre outros, para fundamentar a relevância da leitura literária em sala de aula na infância. Para as reflexões em relação à importância da leitura na sala de aula e a necessidade de uma prática docente que vise formar leitores, apoiamos nos estudos de Bajour (2012), Bordini e Aguiar (1988), Chambers (2007a; 2007b), Colomer (2017) e Solé (1998). A metodologia a ser utilizada nesse trabalho nessa pesquisa tem caráter qualitativo e descritivo no qual tem como fonte as reflexões sobre o questionário aplicado com os professores que atuam no 2ºanos do ensino fundamental. A proposta para análise dos dados será a partir da observação do questionário a ser aplicado com os professores.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Ensino, Leitura.

1 INTRODUÇÃO

O espaço da leitura na sala de aula no ensino infantil continua sendo vivenciado por alguns educadores como uma prática cercada de desafios, dessa forma, muitas vezes a leitura literária acaba ficando em segundo plano. A utilização da leitura no ensino é de suma importância, pois proporciona aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades e performances, em relação à leitura, minimizando a ideia de que ler é “ruimou chato”. Assim,

um dos desafios do papel docente no desenvolvimento da prática de leitura é articular com o contexto dos educandos, possibilitar que eles se tornem capazes de se identificar como leitores.

A escola deve ser um dos mais importantes incentivadores para a que as crianças tenham a oportunidade de ter esse contato com a leitura em sala de aula. Muitas vezes esse espaço se torna o único ambiente em que alunos terão para desenvolver tal prática, o que nos faz pensar sobre a necessidade de intervir, pois a prática de leitura em sala de aula possibilita que os alunos tenham uma melhor compreensão, que inevitavelmente, contribui para a formação do seu pensamento crítico.

A proposta dessa pesquisa foi pensada com a finalidade de contribuir com o ensino nos anos iniciais, tem como objetivo geral é analisar o espaço que da literatura no trabalho docente nos 2º anos do ensino fundamental. O objetivo específico é investigar as ações e reais reflexões dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, como também de que forma a literatura infantil é utilizada pelos professores para possibilitar o gosto pela leitura.

A justificativa para desenvolver essa pesquisa vem da necessidade de evidenciar que a literatura tem sido fundamental, de forma que facilita o desenvolvimento da criança. Dessa forma, pretendemos elaborar um questionário a ser aplicado com os professores dos 2º ano do ensino fundamental. Por isso, a proposta do nosso trabalho orienta-se buscando responder seguinte questionamento: Qual o espaço que a literatura encontra na prática educativa dos professores do 2º ano do ensino fundamental?

Como aporte teórico, dialogamos com os autores: Candido (2011); Coelho (2000); Colomer (2007); Souza (2004) Freire (2006), entre outros, para fundamentar a relevância da leitura literária em sala de aula na infância. Para as reflexões em relação à importância da leitura na sala de aula e a necessidade de uma prática docente que vise formar leitores, apoiamos nos estudos de Bajour (2012), Colomer (2017) e Solé (1998).

Para discutir sobre o tema e apresentar as análises e resultados, a proposta do trabalho foi assim organizado: no capítulo I apresentaremos a fundamentação teórica, em que faremos as considerações e serão discutidos temas como acerca da literatura infantil e sua importância nos anos iniciais do ensino fundamental; Práticas de leituras na educação infantil; Construção do espaço de leitura literária na sala de aula do ensino; também discutiremos sobre a formação do leitor na sala de aula nos anos iniciais. Logo em seguida no capítulo II o método, trará as abordagens e procedimentos da pesquisa, além do levantamento bibliográfico, a proposta da pesquisa tem caráter qualitativo e descritivo no qual tem como fonte as reflexões sobre o questionário a ser aplicado com os professores que atuam no 2º anos do ensino fundamental, no

capítulo III apresentaremos análise de dados e discussão, proposta para análise dos dados será a partir da observação do questionário a ser aplicado com os professores dos 2º do ensino fundamental.

1.1 A LITERATURA INFANTIL E OS GENEROS TEXTUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A literatura Infantil é parte essencial no processo de aprendizagem na fase da alfabetização e na formação do indivíduo, pois proporciona as crianças à oportunidade de ampliar e enriquecer suas vidas. Dessa forma podemos dizer que a literatura contribui na constituição do leitor e no desenvolvimento da aprendizagem durante a infância. Segundo Coelho:

A literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (2000, p. 27).

A literatura permite que o pequeno leitor tenha contato com diversos textos, e é por meio da leitura que as mesmas têm o contato tanto com o mundo social como também com a escrita, a literatura proporciona que as crianças vivenciem diferentes realidades e sentimentos do mundo no qual está inserido, por isso tornasse uma ferramenta indispensável para o seu desenvolvimento, dessa forma é de suma importância que desde cedo as crianças tenham esse contato com os textos literários, mesmo antes de decifrarem o código, esse contato desde a infância contribui para que desde pequenos tenham um maior interesse em aprender a ler o código como também atribuir sentido ao que está lendo. O autor Freire (2006) acrescenta:

O ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (FREIRE, 2006, p.22).

Dessa forma podemos compreender que ler não é apenas decodificar códigos linguísticos, mas também compreendê-los de forma com que os mesmos formem um significante, ou seja, é o momento em que o leitor consegue debater, demonstrar o que sabe e o que pensa de terminada leitura, mostrando seu ponto de vista sobre determinado assunto, de

fato ler é entender e dar sentido ao que está sendo lido, um instrumento essencial para alcançar as competências necessárias.

O professor como mediador da leitura em sala de aula, e nesses momentos que o professor deve tentar resgatar no aluno o gosto de ler. É fundamental que professor trabalhe nas aulas com leituras diversificadas e interativas, pois aprendemos através das interações entre os sujeitos, ou seja, a linguagem como prática social. O docente deve trabalhar com a leitura de maneira prazerosa e jamais devem ser encaradas como uma obrigação pelo aluno, ambas devem ser realizadas de maneira satisfatória, e deve ser inserido o mais cedo possível na vida das crianças, pois quando antes for esse contato mais eficaz serão os resultados, a leitura no ambiente escolar é algo que norteia toda a ação social da escola.

Por meio dela também que interagimos com o mundo ao nosso redor, se pararmos para pensar estamos realizando leitura a todo instante mesmo quando não há a parte escrita. Seja a partir de imagens ou até mesmo situar-se em determinado local, em uma simples visita ao um supermercado.

A escola deve ser um dos maiores incentivadores para que as crianças desde pequenos tenham o contato com os livros. Muitas vezes esse espaço da leitura oferecido na escola se torna o único momento que terão para desenvolver tal prática, a escola é um espaço onde a criança pode desenvolver o gosto pela leitura, que deve ser construído.

Progressivamente através da prática do docente em sala de aula; assim nos faz pensar sobre a necessidade de intervir, por ser uma importante ferramenta na vida das crianças, e que infelizmente a escola em muitos casos é o único lugar que as crianças têm a leitura e a literatura. Precisamos considerar também que esse momento da leitura oferecido a criança se torne um momento prazeroso, a criança precisa se sentir atraída pelo que a literatura proporciona, de fato a literatura tem o papel de humanizador, tornando-se assim necessária na vida das pessoas. Sobre isso, Candido (2011) afirma que:

Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

De fato, partindo desse pressuposto a escola é de fato um espaço que garante o direito a literatura, faz necessário que a escola ofereça condições para que as crianças a partir dos textos literários desenvolvam a leitura, mas também a fruição, criatividade, imaginação e as competências necessárias para sua formação. Segundo Souza (2004):

[...] a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor, [...] a escola, mesmo com suas limitações, mantém-se como espaço reservado à iniciação da leitura. (SOUZA, 2004, p. 63).

Dessa forma a escola junto com o professor deve criar possibilidades para que os alunos tenham esse contato com a leitura, pois em muitos casos a escola é o único ambiente que as crianças tenham contato com os livros. O professor em suas aulas deve levar os alunos com frequência a biblioteca, pois esse contato é de suma importância para que as crianças desenvolvam o gosto pelos livros e conseqüentemente pela leitura, proporcionando que as mesmas desenvolvam e tornem adultos pensantes e reflexivos diante da sociedade.

Assim o ensino das crianças deve partir de um trabalho pedagógico que possibilite aos alunos desenvolverem as suas habilidades e competências, pois é a partir de diversos textos que elas têm contato com o mundo social, a leitura possibilita que as crianças vivenciem diferentes realidades e sentimentos, por isso tornasse uma ferramenta indispensável para o seu desenvolvimento. COELHO (2002), apresentada a literatura. Dessa forma se faz necessário que desde cedo as crianças tenham esse contato com os textos literários, mesmo antes das crianças decifrarem o código, as possibilitarão se alimentarem de prazeres que provocarão a curiosidade em quererem aprender a ler o código e compreenderem o seu sentido. A partir que as crianças começam a manuseá-los, eles começam a se familiarizar tornando futuros leitores “[...] esses primeiros contatos despertam, na criança, o desejo de concretizar o ato de ler o texto escrito, facilitando o processo de alfabetização [...]”. (SOUZA, 2004, p. 63). Quando a criança tem acesso ao mundo da leitura ela busca sempre novos textos, fazem novas descobertas no qual possibilita que as crianças desenvolvam as competências necessárias, ampliando sua compreensão de si e do mundo ao seu redor tornando sujeitos ativos diante da sociedade. Desse modo, a leitura favorece que os alunos ampliem seu conhecimento que é fundamental na formação de sujeitos críticos e autênticos na sociedade, capaz de interagir com as múltiplas possibilidades da língua em uso real.

Compreende-se que estudar a partir de diversos textos que podemos entender a dinâmica social da linguagem, ou seja, é por meio deles que se tornam capazes de reconhecer as possíveis intenções comunicativas em suas enunciações discursivas. Acredita-se dessa forma que os conhecimentos adquiridos de diversificadas leituras contribuem para a aprendizagem, na medida em que possibilita aos alunos um posicionamento mais crítico diante de qualquer discurso. Lopes-Rossi (2004, p. 80), assente que os diversos gêneros são fundamentais:

Proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2004, p. 80).

Dessa maneira percebe a importância da leitura e dos diversos gêneros na formação dos docentes, pois é através do conhecimento da estrutura composicional dos gêneros que o aluno pode desenvolver da melhor maneira.

O estudo a partir de atividades de leitura e apresentação da estrutura dos gêneros tornou-se indispensável no ensino, pois é mediante a escrita que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135). Ou, como lembram os PCNs, ainda é “a partir do texto que o aluno tanto pode aprender a escrever palavras e frases, como ordená-las de modo a produzir algo com conteúdo e qualidade.” (BRASIL, 1997, p. 35). Trabalhar com os diversos textos na escola torna-se indispensável tendo em vista que eles giram em torno de um tema, e que são trabalhados a partir de uma situação específica. Dessa forma, “para escrever bem é preciso, antes de tudo ter o que dizer, conhecer o objeto ao qual vai discorrer. (ANTUNES, 2003, p. 70).

Assim trabalhar com diversos textos possibilitam aos docentes uma formação proficiente, ou seja, favorece para que os alunos possam construir sentidos sobre aquilo que se lê. Os PCN nos orientam:

Pode-se destacar que textos que, normalmente, compõem-se de escrita e imagem (tirinha, propagandas, rótulos, etc.) colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo o professor um mediador para que os educandos estabeleçam relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles (BRASIL, 2008, p.30).

Acredita-se que, conhecendo a partir de diversos gêneros, os alunos terão mais familiaridade para produzir bons textos e desenvolver o senso crítico. Trabalhar com a leitura em sala de aula pode deixar grande contribuição no ensino tanto na escrita como na formação destes alunos.

Os parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) orientam sobre o quanto é importante que o professor trabalhe com a leitura e a escrita no ensino, pois os alunos que dominam a leitura, na sua grande maioria estão preparados e capazes de produzirem diversos textos, pois, a leitura compete para a formação de alunos proficientes em escrita. O professor como mediador de conhecimentos deve incentivar cada vez mais a leitura e a escrita em sala de aula, buscando meios de resgatar no aluno o gosto de ler. É importante que professor trabalhe com fontes

inovadoras e aulas diversificadas com a leitura de forma interativa em sala de aula, pois aprendemos através das interações entre os sujeitos, ou seja, a linguagem como prática social.

O professor deve trabalhar com a leitura e a escrita de maneira prazerosa e jamais devem ser encaradas como uma obrigação pelo aluno, ambas devem ser realizadas de maneira satisfatória.

1.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS

Quando falamos em estratégias de leitura temos que pensar que o objetivo do uso dessas várias estratégias é levar a compreensão, não estamos falando da leitura como decodificação, estamos falando em levar ao nosso aluno, seja ele criança adolescente ou adulto a compreender o texto em vários aspectos, a primeira estratégia que vai ser ativada quando a gente pega o texto na mão, são os conhecimentos prévios, Vigosthy vai chamar de conhecimento anterior, tudo aquilo que a gente carrega com agente como bagagem social, cultural que vai ser ativada na hora que eu leio um texto. É importante destacar que cada prática realizada pelos docentes é diferente uma da outra, levando em consideração as questões sociais, culturais, geográficas, temporais, entre outros.

No momento em que a leitura literária adentra e é explorada no espaço escolar, sobretudo em sala de aula, cabe, portanto, um planejamento prévio de responsabilidade do professor ou da professora. Os estudos de Solé (1998), bem como de Giroto e Souza (2010), ao apontarem como caminho os momentos antes, durante e depois da leitura. A base dos estudos está na metacognição que de acordo com Pressley (2002 apud GIRROTO; SOUZA, 2010), é o conhecimento sobre o processo do pensar e que, por sua vez, leva a compreensão do texto. Segundo os estudos de Souza e Giroto (2010) traz um conjunto de estratégias a serem utilizadas pelos mediadores que está centrado nas conexões, inferências, visualização, síntese, sumarização.

A estratégia conexões é o momento da leitura podemos fazer conexões com as nossas experiências pessoais, para uma melhor compreensão, ou seja, quando não temos conhecimento sobre o tema certamente surgirão dificuldades na hora que realizamos a leitura. Os estudos de Souza e Giroto (2010) apontam que há três tipos de conexões possíveis: as de texto para texto, as que se relacionam com outro texto; as de texto para o leitor com a vida e por fim, as conexões texto-mundo.

Inferência é uma estratégia importante para o entendimento do texto literário. É a partir da inferência que fazemos previsões como também ativamos o conhecimento prévio. Segundo Souza e Giroto (2010), ao ativarmos as inferências e as previsões assim que lemos as ajustamos

ou as confirmamos quando preciso, para melhor entendimento do texto, ou seja, ao inferir, os/as educandos/as podem utilizar o que sabem e estabelecerem relações com as pistas (trilhas) contidas no texto literário para chegarem a uma dedução.

A estratégia de visualização é o momento que estamos atribuindo significados a partir das imagens. Essa estratégia de leitura poderá ocorrer antes, durante ou depois da leitura, a partir dos conhecimentos prévios que o leitor já tem com as informações fornecidas pelo texto literário. Os estudos de Souza e Giroto (2010) apontam que as “As imagens criadas pelos leitores, por meio da visualização, são profundamente pessoais e fazem com que a experiência da leitura se torne mais prazerosa e permita o engajamento na prática literária. Se o texto, é menos minucioso e faltam figuras ou textos com características de suporte, o leitor precisará criar suas próprias imagens.” (SOUZA; GIROTO)

Estratégia de Sumarização é ir em busca daquilo que se mostra mais importante no texto. Segundo Souza e Giroto (2010) não é uma tarefa tão simples:

Quando o leitor lê ficção, está focado nas ações da personagem, motivos e problemas que contribuem para o tema. Se o leitor tiver experiências similares às da personagem principal, provavelmente, terá experiências de leitura mais enriquecedora. Quando os leitores determinam a importância em ficção e em outros gêneros narrativos, frequentemente inferem as grandes ideias e temas da história. O texto não-ficcional não apresenta seus próprios problemas e assuntos, ao ler esse tipo de texto, o aluno aprende informações. Possivelmente, não pode se lembrar de cada fato isolado, nem deve; precisa focar na informação mais importante e articulá-la com o que já sabe, para ampliar seu entendimento sobre dado tópico. [...] Uma boa razão para determinar as ideias importantes é que elas serão aquelas que o leitor quer lembrar, em função de sua finalidade, de seu propósito na leitura (SOUZA; GIROTO, 2010, p. 93-94)

A Síntese Souza e Giroto (2010, p. 103) destacam que:

Sintetizar é mais que resumir. Enquanto os leitores percorrem com os olhos as linhas do texto, o pensamento evolui. Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto. Por isso, resumir é recontar a informação e parafraseá-la. A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões.

Para Giroto e Souza (2010), essa forma de promover a leitura de literatura demonstra uma sistematização das ações na mediação do/a docente, ao mesmo tempo em que viabiliza à turma uma experiência literária sequencial e instigante. Em seus termos, as autoras afirmam:

A criança forma-se como leitora ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar,

organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 54).

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

De acordo com Girotto e Souza (2010), os conhecimentos prévios que as crianças trazem para a leitura são a base para a aprendizagem e o entendimento. Quando a criança não consegue articular nada à nova referência fica bem difícil construir novos significados. O segundo momento, por sua vez, diz respeito à experiência direta e instantânea do leitor com o texto, em que a narrativa é lida e/ou escutada por ele ao mesmo tempo em que o docente realiza a proferição.

Finalmente, o terceiro momento permite que os leitores absorvam o texto lido, possa manifestar suas impressões sobre ele, bem como realizar ações suscitadas pelo livro e propostas pelo docente. Nesse sentido é importante que o ambiente seja organizado para que a prática permita a interação de toda turma.

O discente ao estudar os usos da língua por meios dos diversos textos que é apresentado não devem ficar preso às regras gramaticais em que priorizam o certo ou errado que é muitas vezes apresentado de forma equivocadas pelas escolas sendo usado como único método de ensino. Antunes destaca:

Que o ensino de língua deve priorizar o texto, compreendendo o funcionamento do sistema linguístico nesse texto.

Saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada. (ANTUNES, 2003, p. 53).

Antunes (2002, p.72) abaliza que o ensino da produção textual deve ser desenvolvido de forma que:

- a. Os textos, suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência, passem a ser objeto de estudo das aulas de língua;
- b. Os textos assumam sua dimensão concreta, particular, enquanto unidades, e sua

dimensão de realização típica, enquanto se identificam como sendo de um determinado gênero;

C. As regras linguísticas ganhem seu caráter de funcionalidade, uma vez que são definidas de acordo com as particularidades de cada gênero;

d. As habilidades propostas, tanto para a fala como para escrita, contemplem a variedade de textos que, de fato, marca a vida das pessoas nos grupos sociais.

Compreende-se dessa forma que o texto deve ser o principal objeto de ensino para que dessa forma os alunos alcancem os conhecimentos necessários à língua Portuguesa. Ao se produzir um texto é preciso ter estratégias e conhecimento ao que tem a se dizer, considerando o outro para a produção.

1.3 FORMAÇÃO DO LEITOR NA SALA DE AULA

Compreendemos a real necessidade de inserir os textos literários em sala de aula, o docente em sua prática deve fazer algumas atividades algumas intervenções, deve selecionar a obra na qual será lida, o mediador deve usar estratégias que leve os alunos a compreender o texto, deve fazer uso de estratégias de leituras para que as crianças consigam entender a dinâmica social e estar aptos para reconhecer as possíveis intenções comunicativas do sujeito. Segundo Bajour (2012, p. 23) sobre o papel dos mediadores ressalta:

Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. Não se trata então de uma agregação aleatória, que pode ocorrer ou não, e que costuma ser interpretada como a “verdadeira” leitura, aquela que se dá quando os olhos percorrem as linhas e as imagens ou quando os ouvidos estão atentos para a oralização de um texto por meio de uma leitura em voz alta. Falar dos textos é voltar a lê-los. (Bajour, 2012)

Compreende-se que são a partir de diversos textos que os alunos desenvolvem as suas habilidades e permite que os mesmos se tornem leitores preparados para realizar tanto a leitura como a escrita com coerência de acordo com as necessidades de uso. Portanto compreende-se que ler e escrever são maneiras de interagir com o mundo de tal forma que os sujeitos sejam capazes de agir diante das relações sociais e discursivas existentes. Mesmo sabendo que também é responsabilidade da família o contato da criança com a literatura infantil, a escola também tem a responsabilidade de oferecer condições para que as crianças a partir dos textos literários desenvolva a leitura, mas também a fruição, criatividade, imaginação e as competências necessárias para sua formação. Segundo Souza (2004): [...] a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor, [...] a escola, mesmo com suas limitações, mantém-se como espaço reservado à iniciação da leitura. (SOUZA, 2004, p. 63).

Compreende-se dessa forma que o professor em suas aulas também deve proporcionar esse momento de leitura, levando o aluno com frequência à biblioteca, como também momentos de leitura em sala de aula, deixando que o aluno também compartilhe tanto da leitura também suas reflexões da leitura. Faz-se necessário um comprometimento tanto por parte do professor como também da escola, juntos construir uma transformação na vida do aluno, tornando pessoas reflexivas e críticas diante da sociedade.

Dessa forma é essencial que o professor durante as suas aulas de espaço para escuta e diálogo, que os alunos possam comentar das passagens que foram mais tocantes e que possam compartilhar esses conhecimentos com os demais, se faz necessário que o aluno fale e mostre seu ponto de vista, os alunos devem trazer os conhecimentos seus prévios, de mundo para melhor compreender o texto, de fato para compreender o leitor deve dar sentido ao que tá lendo e assim construindo as interpretações possíveis que o texto oferece. “O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência” (COLOMER; CAMPS, 2002, p.31).

A compreensão de uma determinada leitura de fato é o conhecimento que construímos com as informações contidas no texto com o conhecimento de mundo que já temos internalizado. Compreendemos a real necessidade inserir os textos literários em sala de aula, pois a partir deles podemos entender a dinâmica social da linguagem e estar aptos para reconhecer as possíveis intenções comunicativas do sujeito. As leituras diversificadas contribuem para que os discentes tenham autonomia de se posicionar, mostrando seu senso crítico. Deste modo, podemos perceber a importância de se trabalhar com diversos textos em sala de aula, pois é através do conhecimento adquirido que o aluno pode conseguir uma boa desenvoltura não só em relação a leitura mais também leva os mesmos a aprimorem a competência diante da escrita. Antunes (2003) assente que escrever não é a priori um exercício muito simples para os alunos, as dificuldades surgem quando o aluno tenta escrever suas ideias no papel. Então, abordar a escrita de um gênero textual é possibilitar ao discente a produção de um texto que circula na sociedade, onde o aluno se torna sujeito e autor do seu discurso, em um contexto social. Assim acredita-se que tanto a escrita como a leitura não se dá de forma instantânea, mais deve atentar-se que é necessário estimular tal hábito. Nesse sentido, faz necessário pensar em estratégias que estimulem a criança desde pequenos no mundo da leitura.

Dessa forma, para contribuir na formação das crianças o mediador deve ser um leitor ativo, para assim passar para a criança o quanto a leitura é prazerosa e necessária na nossa vida. A leitura contribui no sendo crítico dos alunos servindo de suporte para o pensamento, possibilitando a compreensão compartilhada, e quando se trabalha em sala de aula

sem dúvida vem contribuir na escrita, assim também como a fala desses alunos. Como sabemos a fala é uma atividade cerebral exclusivamente humana, ou seja, o homem utiliza a fala para imprimir o seu pensamento; os mecanismos cerebrais necessários, primeiros procurassem as palavras adequadas; os mecanismos cerebrais necessários, primeiros procurassem as palavras adequadas ao que se quer dizer e estruturam-se as sentenças conforme as regras da língua.

Por sua vez a escrita requer algumas etapas: começando pela definição de metas e pela realização de um plano, em seguida passa pela resolução de problemas e termina com a revisão e a edição do texto. Esse plano deve considerar três questões: a ideia (o conteúdo) que será desenvolvida; o texto dito (o gênero adequado); e por fim o leitor pretendido (quem vai ler o texto). De acordo com Garcez, escrever é uma das atividades mais complexas que o ser humano pode realizar. Faz rigorosas exigências à memória e ao raciocínio. A Agilidade mental é imprescindível para que todos os aspectos envolvidos na escrita sejam articulados, coordenados, harmonizados, de forma que o texto seja bem sucedido. (Garcez, 2004, p3).

O profissional da educação tem que deixar claro que a leitura traz grande contribuição na hora de escrever o texto, para criação de textos coesos e coerentes, o escritor deve ter em mente as ideias a ser colocada no papel. Dessa forma os domínios de leitura manifestam-se no desenvolvimento dos alunos, os quais além de ter condições de saber o que estão lendo, consegue reconhecer determinada estrutura, apontando suas ideias, de considerações pessoais conseguindo fazer seus apontamentos e argumentação sobre determinado texto. Sobre isso Garcez (2004) discorre o seguinte:

Saber escrever é também compartilhar práticas sociais de diversas naturezas que a sociedade vem construindo ao longo de sua história. Essas práticas de comunicação em sociedade se configuram em gêneros de texto específicos a situações determinadas. Para cada situação, objetivo, desejo, necessidade temos à nossa disposição um acervo de textos apropriados. Assim, o produtor de texto não apenas tem conhecimentos sobre as configurações dos diversos gêneros, mas também sabe quando um deles é adequado, em que momento e de que modo deve utilizá-lo. (GARCEZ, 2004, p. 09-10).

Assim no momento em que o aluno realizar uma atividade de produção textual e de leitura a criança deve fazer a relação com conhecimentos prévios para uma melhor compreensão do que está sendo lido.

1.4 O PROFESSOR E A LEITURA EM SALA DE AULA

É notório que os professores em geral, mais especificamente os que atuam nos anos iniciais da Educação Básica tem um papel de ensinar e educar as crianças, ele é um dos

responsáveis em possibilitar o desenvolvimento intelectual como também pessoal de seus alunos. Porém essa responsabilidade não fica apenas ao professor, é preciso também o apoio da família como também da escola dar condições para que esse aluno desenvolva hábitos de leitura, pelo simples prazer.

Dessa forma o professor tem o papel de facilitar na construção de conhecimento desses alunos, contribuindo como ensino-aprendizagem dos mesmos. Podemos compreender que os alunos trazem consigo inúmeras experiências de mundo, suas vivências e saberes que são desenvolvidas naturalmente no dia a dia dessas crianças e cabe aos professores desenvolver o hábito de leitura por prazer, em que o aluno busque a leitura por prazer. Sobre isso Freire (1989) ressalta:

(...) o processo da alfabetização tem no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 1989, P 28 E 29).

O trabalho do professor em sala de aula deve sempre contemplar um trabalho com a leitura e a escrita, pois é a partir deles que ajuda aos alunos em uma compreensão mais eficaz durante sua produção textual partindo de uma utilização da escrita padrão da língua. Desse modo, a produção textual realizada pelos alunos permite que eles sejam autores da sua própria produção, dessa forma acredita-se que esse trabalho ajuda aos discentes no interesse pela leitura, pois a partir das reflexões também uma maior compreensão do texto argumentativo.

A aprendizagem se torna mais produtiva quando o conteúdo está relacionado com o contexto social dos alunos. O Ensino que tem como base os gêneros a leitura de textos literários possibilita que os alunos sejam capazes de se desenvolver e se posicionar de maneira mais eficaz nas diferentes situações sociais. Trabalhar com a leitura em sala de aula contribui para que os alunos desenvolvam sua capacidade em relação à leitura como também na escrita, tornando alunos conhecedores do sistema linguístico, porém estes alunos que já tem o hábito de leitura não se limita as regras, mas sim as possibilidades.

É a partir desse trabalho realizado pelo professor, em que contemple leituras e conteúdos que circulam no convívio social dos alunos que ajudam eles a desenvolverem as suas habilidades e permite que os mesmos se tornem leitores preparados para o convívio social. Portanto compreende-se que ler e escrever são maneiras de interagir com o mundo de tal forma que os sujeitos sejam capazes de agir diante das relações sociais e discursivas existentes.

Segundo Antunes (2003, p. 26-27), as escolas ainda apresentam certas limitações em relação a escrita, os problemas apresentados são:

A prática de uma escrita mecânica e periférica centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros ortográficos. [...] A prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que se conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz.”

Sendo assim, não faz sentido o aluno escreva apenas para atender ao pedido do professor, para se escrever de forma efetiva deve ser levada em consideração ao contato real, à relação de quem escreve determinado texto e quem vai ler. É através da escrita realizada pelos alunos que o professor consegue perceber o que o aluno pensa, acredita e o conhecimento que determinado aluno tem sobre o assunto.

Dessa forma o professor deve realizar um trabalho que possibilite que seus alunos aprenda com eficiência e seja capaz de se posicionar com eficiência nas diversas situações sociais. Um ensino que contemple uma reflexão, levando o aluno a se posicionar não se limitando as regras impostas pelo sistema mais contribuindo para compreender o que está sendo estudado, desenvolvendo assim as habilidades e, ao mesmo tempo, tornam-se leitores capazes de realizar a leitura e a escrita com coerência de acordo com as necessidades de uso. Deste modo, podemos compreender que ler, escrever e interagir com o mundo de tal forma que os sujeitos sejam capazes de agir diante das relações sociais e discursivas existentes.

Podemos assentir que o planejamento no ensino é importante, pois é através desse fazer do professor que ajuda na formação do sujeito crítico nas possíveis relações sociais. Dessa forma, a aprendizagem dos alunos torna-se mais profícua quando o conteúdo está relacionado ao seu contexto, ficando as aulas mais produtivas. Em uma época em que a tecnologia está cada vez mais avançada, o ensino não pode jamais permanecer restrito apenas ao ensino gramatical, pois assim, os alunos ficarão desmotivados diante de uma metodologia exaustiva. Faz-se necessário oferecer aos alunos, alguns conteúdos mais produtivo e interativo que direcione a atenção dos alunos a aprendizagem, esse material deve estar interligados às práticas sociais dos alunos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁰, “A língua deve estar situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido.” (BRASIL, 1997, p.10)

³⁰ O PCN é um documento oficial do governo federal que endossa as discussões curriculares das áreas específicas dos conteúdos de ensino e contribui com os professores no processo de elaboração, revisão e ampliação de posturas didáticas.

O professor durante suas aulas deve promover momentos de interação com a turma, despertando nos alunos a curiosidade de sempre buscar mais conhecimentos, o docente deve transformar as dúvidas dos alunos em um saber organizado, tornando as aulas proveitosas para que ocorra de forma eficaz o ensino aprendizagem.

Dessa forma a escola deve estar em constantes mudanças se aperfeiçoando a vida cultural e tecnológica, sempre inovando com intuito de garantir de maneira eficaz a aprendizagem dos alunos.

Pensando no ensino infantil, o trabalho com a ludicidade se torna essencial para o desenvolvimento dos alunos, Segundo Rau (2011, p. 28), a ludicidade é uma possibilidade pedagógica que, fortalecida pelos diferentes tipos de linguagem, como a música, a arte, o desenho, a dramatização, a dança, entre outros, torna significativo os conceitos a serem trabalhados”. Sabemos que é na escola que os alunos tem essas oportunidades de aprendizagem.

O professor deve buscar promover a interação com o outro dentro da sala de aula, despertando nos alunos a imaginação. Para que isso aconteça de maneira significativa o professor tem que ter feito todo seu planejamento e executar de forma eficaz. Dai podemos perceber a importância das formações dos professores, pois é através dos conhecimentos e trocas de experiências com outros professores e formadores, pode ampliar seus conhecimentos. É nesse momento de formação também que o professor pode pedir ajuda, vendo a melhor maneira de se trabalhar com os alunos determinado conteúdo, esses conhecimentos adquiridos refletem bastante no processo das crianças, reconhecemos assim que é fundamental a formação do educador. E não apenas o professor mais também a escola deve propor formação para pensar em um trabalho diferenciado que promovam mudança no ensino. Diante disso Vasconcelos nos orienta:

É dever da escola cumprir o papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la novas alternativas (VASCONCELOS, 2008. P.14)

A escola e o planejamento para sala de aula, têm um papel imprescindível na vida do aluno, pensando assim, no processo interdisciplinar que se encontra no processo de aprendizagem. Mesmo que o aluno chegue à escola sem saber realizar a leitura do código, é nas situações cotidianas da sala de aula que o aluno pode desenvolver a capacidade de ampliação de suas possibilidades. O professor ao trabalhar em sala de aula deve ter uma visão ampla do assunto e de como ensiná-los, levando em consideração os vários aspectos que o fazem ocupar um lugar importante no contexto social. Sendo assim é por meio das atividades com leitura que

devem ser pensadas em atividades relacionadas à linguagem, que devem ir além de questões puramente gramaticais.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p.29).

É essencial que ao preparar sua aula o docente faça uma análise se o conteúdo a ser trabalhado está de acordo com o contexto social do aluno, considerando que o aluno está inserido em uma determinada sociedade na qual faz parte.

Assim o professor não deve se limitar ao ensino normas gramaticais de caráter classificatório e descritivo, é preciso que o ensino contemple os aspectos culturais, históricos e sociais, e que o trabalho com a leitura literária cada vez mais aumente com intuito de ampliar os conhecimentos sobre o mundo.

2 MÉTODO

Para realização desse estudo utilizamos uma abordagem qualitativa, uma vez que teve por objetivo realizar o aprofundamento de uma questão social, aspecto este que busca interpretações da realidade em questão. Esse tipo de pesquisa não se dá por representações numéricas, ou, nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 70), na pesquisa qualitativa: [...] há uma relação entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo entre o mundo e o objeto e a subjetividade do sujeito. Nessa abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. “O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão”.

Como procedimentos de pesquisa deve utilizar-se a pesquisa descritiva no qual pretende descrever as estratégias utilizadas pelos professores do 2º ano do ensino fundamental. Também utilizamos a pesquisa-ação, pois além de investigar e fazer a análise dos dados, ainda fomos integrantes da pesquisa, acontecimento este que nos conduziu a uma reflexão sobre o ensino. Esse tipo de pesquisa, ainda como destaca Prodanov e Freitas (2013, p. 64) acontece “quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Como coleta de dados optou-se pela aplicação de um questionário com os sujeitos da pesquisa. Foram elaborados um formulário pelo google forms por conta do processo do ensino

remoto, deve ser realizado com os professores que atuam nos 2º anos do ensino fundamental, voluntariamente respondessem ao questionário aberto. O questionário deve ser composto por 7 perguntas abertas, mais uma de aceite da ciência e participação na pesquisa. As questões foram:

- 1) Qual sua formação docente?
- 2) Há quanto tempo exerce docência no ensino fundamental?
- 3) Qual a importância da leitura para você?
- 4) Qual(is) critério(s) a senhora utiliza para escolher os livros literários a serem lidos?
- 5) Quais as estratégias de leitura que você utiliza em sala de aula?
- 6) Você ou sua instituição desenvolvem algum projeto de leitura? Descreva
- 7) Em sua prática, quais são as maiores dificuldades no trabalho com a leitura em sala de aula?
- 8) Tenho ciência que os dados serão usados para fins de pesquisa, que nenhum participante será identificado e autorizo que os mesmos sejam utilizados apenas para tal fim. (Única questão objetiva)
- 9) Como arcabouço teórico analítico tivemos as contribuições de autores como: Como aporte teórico, dialogamos com os autores: Candido (2011); Coelho (2000); Colomer (2007); Souza (2004) Freire (2006), entre outros, para fundamentar a relevância da leitura literária em sala de aula na infância. Para as reflexões em relação à importância da leitura na sala de aula e a necessidade de uma prática docente que vise formar leitores, apoiamos nos estudos de Bajour (2012), Colomer (2017) e Solé (1998)

Exporemos agora o passo a passo do procedimento aplicado nessa pesquisa, com intuito de identificar as ações e as reais reflexões dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi elaborado um questionário de pesquisa para realizar uma coleta de dados acerca do uso da Literatura Infantil no ensino. O questionário deve ser composto por 6 perguntas abertas, mais uma de aceite da ciência e participação na pesquisa, as quais buscaram identificar o perfil do professor e as ações e práticas pedagógicas que os mesmos utilizam na construção do hábito de ler dos alunos em sala de aula. Deve ser aplicada com professores no Ensino Fundamental, com uma amostra inicial de 8 professores que atuam em escolas públicas no 2º ano do Ensino Fundamental.

Nos quadros a seguir serão sintetizados os perfis dos professores como também os demais questionários. O corpus de nosso trabalho constitui-se, assim, de 6 questões aplicadas com os docentes do ensino fundamental. Nos quadros a seguir serão apresentadas,

respectivamente, as questões aplicadas com os professores: 1- Formação docente; 2- Tempo de atuação no Ensino Fundamental; 3-A importância da leitura; 4- Critérios e escolha dos livros; 5- Estratégias de leitura; 6- Práticas e dificuldade.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Exporemos agora o passo a passo do procedimento aplicado nessa pesquisa, com intuito de identificar as ações e as reais reflexões dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi elaborado um questionário de pesquisa para realizar uma coleta de dados acerca do uso da Literatura Infantil no ensino. O questionário deve ser composto por 6 perguntas abertas, mais uma de aceite da ciência e participação na pesquisa, as quais buscaram identificar o perfil do professor e as ações e práticas pedagógicas que os mesmos utilizam na construção do hábito de ler dos alunos em sala de aula. Deve ser aplicada com professores no Ensino Fundamental, com uma amostra inicial de 8 professores que atuam em escolas públicas no 2º ano do Ensino Fundamental. Nos quadros a seguir serão sintetizados os perfis dos professores como também os demais questionários. O corpus de nosso trabalho constitui-se, assim, de 6 questões aplicadas com os docentes do ensino fundamental. Nos quadros a seguir serão apresentadas, respectivamente, as questões aplicadas com os professores: 1- Formação docente; 2- Tempo de atuação no Ensino Fundamental; 3-A importância da leitura; 4- Critérios e escolha dos livros; 5- Estratégias de leitura; 6- Práticas e dificuldades.

Quadro 1: Qual sua formação docente?

Professor 1	Licenciatura em Pedagogia
Professor 2	Licenciatura em Pedagogia
Professor 3	Licenciatura em Pedagogia e Letras e pós-graduação em Língua, Linguagem e Literatura
Professor 4	Licenciatura em Pedagogia
Professor 5	Licenciatura em Pedagogia e pós em Psicopedagogia
Professor 6	Licenciatura em Pedagogia

Professor 7	Licenciatura em Pedagogia e Letras
Professor 8	Licenciatura em Pedagogia pós em Literatura Infantil

Dados da pesquisa

Quando observamos acerca da formação continuada, podemos perceber que apesar de todas serem graduadas, apenas tres possuía Pós-graduação, que no caso é a formação em Psicopedagogia e Lingua, Linguagem e Literatura. Ao passo que apenas uma também apresenta a formação especializada em literatura infantil e as demais não fizeram.

Com a LDB/96, a educação foi reformulada e novos rumos foram traçados à formação dos profissionais da educação expressa nos artigos 61, 62, 63, 64 e 65. Os artigos 62 e 63 definem o local e o nível da formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. No Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Quadro 2: Há quanto tempo exerce docência no ensino fundamental?

Professor 1	8 anos
Professor 2	5 anos
Professor 3	8 anos
Professor 4	6 anos
Professor 5	12 anos
Professor 6	4 anos
Professor 7	10 anos
Professor 8	15 anos

Dados da pesquisa

O tempo de atuação vem aperfeiçoar do professor é ressaltado pelos sujeitos pesquisados em contastante aprendizagem, mediante o domínio das áreasdo conhecimento do currículo nacional dos anos iniciais, além do desenvolvimento que exerse de mado interdisciplinar.

Os professores que responderam aos questionários lecionam os 2 anos do ensino fundamental a Através da observação feita e do resultado das respostas dadas pelas professoras no questionário, fica evidenciado que a pesquisa foi feita com professores regentes que estão a mais em sala de aula. Dentre as docentes a de menor tempo de aruação é de 4 anos e as outras atuam de 5 a 15 anos como docente.

Quadro 3: Qual a importância da leitura para você?

Professor 1	Em minha opinião e de extrema importância, pois é exatamente o momento onde ela começa a desenvolver a imaginação.
Professor 2	A leitura não somente com fins didáticos mas também como prática cotidiana é importante para que as pessoas se desenvolvam integralmente na sociedade.
Professor 3	A leitura tem um papel importantíssimo na formação do aluno, contribuí para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.
Professor 4	Desenvolvimento da cognição e imaginação.
Professor 5	Imersão em mundo de fantasias e novas possibilidades. Incentivar o hábito da leitura, que o acompanhará durante toda sua vida.
Professor 6	Estímulo a criatividade, avanço significativo na leitura e escrita.
Professor 7	A leitura é de suma importância para a formação do sujeito, tendo em vista que possibilita uma visão ampla e diversificada sobre vários assuntos. Permitindo assim, seu desenvolvimento crítico e perceptivo.
Professor 8	É de suma importância o processo de leitura, pois propociona aos alunos prazer, desenvolve a imaginação, enriquece o vocabulário a interpretação de texto entre outros. Enfim a leitura nos leva a formação de cidadãos mais conscientes.

Dados da pesquisa

A partir das respostas dadas no questionário 3, foi possível identificar que os professores em sua prática utilizam-se da literatura infantil . Nas questões descritivas, como a questão 3, pergunta-se qual a importância da leitura para você? O professor 5 responde “Imersão em mundo de fantasias e novas possibilidades. Incentivar o hábito da leitura, que o acompanhará durante toda sua vida.” , Já o professor 7 “A leitura é de suma importância para a formação do sujeito, tendo em vista que possibilita uma visão ampla e diversificada sobre vários assuntos.

Permitindo assim, seu desenvolvimento crítico e perceptivo”. Por fim, a respeito deste quesito a professora 8 afirma que a “É de suma importância o processo de leitura, pois proporciona aos alunos prazer, desenvolve a imaginação, enriquece o vocabulário a interpretação de texto entre outros. Enfim a leitura nos leva a formação de cidadãos mais conscientes.”

Quadro 4: Qual(is) critério(s) a senhora utiliza para escolher os livros literários a serem lidos?

Professor 1	Procuro escolher o mais “didático” possível, com contos que podem ajudar no desenvolvimento dos pequenos.
Professor 2	Faixa etária, temas de interesse e que possuam uma função social.
Professor 3	Diversidade do repertório, autores e ludicidade.
Professor 4	Autores e títulos clássicos e contemporâneo.
Professor 5	Conhecimentos prévios dos alunos, capacidade lúdica e divertida.
Professor 6	Autores, diversidade e anseios dos alunos.
Professor 7	Leituras que estejam na média da faixa etária, compreensíveis para o nível da turma.
Professor 8	Sempre me ponho no lugar das crianças, e sendo assim, uso como critério obras bem críticas com ilustrações coloridas para chamar a atenção é aguçar a curiosidade, também uma linguagem de fácil entendimento.

Dados da pesquisa

Ao perguntar quais os critérios para a escolha dos livros, a base dessa escolha é a faixa etária, autores, títulos, ilustrações. Outro critério é que o livro promova a curiosidade e compreensão da leitura pelas crianças. Outros pontos que foram assinalados foram que a literatura sirva para iniciar temas e que o livro seja de fácil acesso. Nas respostas do questionário, podemos perceber que o critério despertar da imaginação tem um papel importante na prática diária dos professores. Segundo Coelho (1998) destaca:

“A história é o mesmo que um quadro artístico ou uma bonita peça musical: não poderemos descrevê-los ou executá-los bem se não os apreciarmos. Se a história não nos desperta a sensibilidade, a emoção, não iremos contá-la com sucesso. Primeiro, é preciso gostar dela, compreendê-la, para transmitir tudo isso ao ouvinte.” (p.14)

Para que os professores consigam fazer uma escolha das obras deve estar atento aos indicadores que possibilitam uma boa escolha, como “Uma história com o necessário

tratamento literário difere da narrativa comum por subordinar-se a um princípio de seleção e organização, que imprime graça à forma, obtendo o máximo de efeito estético com o mínimo de elementos. Antes de contar uma história, precisamos saber se se trata de assunto interessante, bem trabalhado. Se é original, se demonstra riqueza de imaginação e consegue agradar às crianças”. A linguagem deve ser correta, de bom gosto, simples, sem ser vulgar nem rebuscada. Os recursos onomatopéicos e as repetições contribuem para tornar a história mais interessante e dão mais força às expressões. É necessário respeitar sobretudo o estágio emocional das crianças. A história precisa ser dosada conforme a estrutura cerebral da criança. (p. 14)

Deve-se observar para a escolha a faixa etária e interesses desses leitores. Barcellos e Neves destacam:

“ A questão do preconceito também deve ser considerada pelo narrador, quando da seleção da história (crianças negras, judias, estrangeiras ou outras) o qual deverá ter sensibilidade para envolver a todos os participantes na fantasia da história” (p. 23)
“Claro que se pode contar qualquer história à criança: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa... Qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida do contador... O critério de seleção é do narrador... e o que sucede depois depende do quanto ele conhece suas crianças, o momento em que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto (enquanto texto e enquanto pretexto...)” (ABRAMOVICH. p. 20)

O professor também deve estar atento quando a escolha do livro é por parte dos alunos, o docente não pode centrar suas ações somente em obras e gêneros que agradam os alunos. Colomer (2007, p. 43-44) destaca que :

[...] utilizar “o que a grada aos alunos” como critério de seleção escolar parece por demais problemáticos [...] A esperança educativa parece depositar-se apenas nos livros, nas leituras que , talvez, pouco a pouco, levarão os jovens em direção a outras leituras mais complexa. Mas sabemos que não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis.

Ainda sobre as escolhas do livro Colomer (2017) destaca que devemos estar atento nas narrativas, a linguagem, o início e o final das narrativas. Os elementos matérias, o formato, as páginas e fundo. Quanto a Ilustração a autora destaca que “Os meninos e as meninas podem iniciar a aprendizagem da linguagem visual através dos livros ilustrados: a forma, o traço, o ritmo, o cromatismo, as maneiras de usar a cor para representar o volume ou a luz, a composição, a perspectiva etc.” (p. 268)

Quadro 5: Quais as estratégias de leitura que você utiliza em sala de aula?

Professor 1	Eu costumo combinar com eles o seguinte, todos devem acompanhar a leitura em seu livro por que eu vou começar a leitura e logo em seguida, vou apontar o próximo leitor.
Professor 2	Visitas a Biblioteca para que os alunos tenham autonomia de escolher livros que lhe agradem.
Professor 3	Procuo envolver os alunos com a exposição de imagens e tonicidade na fala.
Professor 4	Trabalhar de forma colaborativa, buscar histórias já conhecida pelos alunos, mas, que tragam um olhar diferente e que possa ser interpretada de diversas formas.
Professor 5	Pausa protocolada, que proporciona o uso de inferência e construção de hipóteses.
Professor 6	Construção de perguntas, incentivando-o a ler e interpretar de diferentes formas.
Professor 7	Busco trabalhar a interpretação do texto lido e finais alternativos, pois são metodologias que possibilitam aguçar a imaginação dos alunos.
Professor 8	Uso as seguintes estratégias de leitura: Leitura feita pelo professor, leitura compartilhada/colaborativa e a leitura individual.

Dados da pesquisa

No que diz respeito a prática pedagógica o professor 7 afirma “busco trabalhar a interpretação do texto lido e finais alternativos, pois são metodologias que possibilitam aguçar a imaginação dos alunos.” Já o professor 2 diz que uma das práticas “Visitas a Biblioteca para que os alunos tenham autonomia de escolher livros que lhe agradem.”

Quanto à estratégias de leitura trazemos as reflexões de Souza e Girotto (2010), as estratégias de leitura ocorrem antes mesmo de um texto ser lido, o leitor inicia o processo de compreensão dos significados do texto:

Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear um livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história. (SOUZA; GIROTTO, 2010, p. 50)

De acordo com as autoras as estratégias de leitura contribuem para ampliar o entendimento do texto de forma significativa, bem como ampliar o seu entendimento de mundo. Os estudos de Souza et al. (2012) estão voltados as estratégias de leitura: **conexão, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização**. [...] quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo aqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem. (P47)

Quadro 6: Você ou sua instituição desenvolvem algum projeto de leitura? Descreva

Professor 1	Sim, uma vez na semana fazemos leitura de um livro literário etc (escola da rede pública)
Professor 2	Não. (escola da rede pública)
Professor 3	Sim. Possuímos o cantinho da leitura em sala de aula onde há sempre a escolha de livros a serem lidos pelos alunos(escola da rede pública).
Professor 4	Não. (escola da rede pública) Sim. Fazemos leitura uma vez por semana de um livro literário no qual trabalharemos com ele durante a semana. (escola da rede particular)
Professor 5	Não. (escola da rede pública)
Professor 6	Sim. Na escola há o projeto de leitura onde os alunos recebem livrinhos para serem lidos (escola da rede pública)
Professor 7	Não. (escola da rede pública)
Professor 8	Sim. Fazemos leituras dos livros do PNLD literário (escola da rede pública)

Dados da pesquisa

A partir das respostas apresentadas na referida questão, percebeu-se que, mesmo sabendo da real importância de se trabalhar a leitura em sala de aula, provocando no aluno o constante contato com a prática de ler, uma boa parte dos docentes e instituições não desenvolvem projetos relacionados à leitura. Contudo, outra parte dos docentes tem um trabalho que contempla a leitura em sala de aula, trabalho esse de grande relevância para a educação pública e privada do nosso país.

Quadro 7: Em sua prática, quais são as maiores dificuldades no trabalho com a leitura em sala de aula?

Professor 1	Um dos maiores problemas é justamente conseguir livros (bons livros) suficientes para toda turminha. A constante atividade de lerem sala de aula e também em casa.
Professor 2	Inserir a leitura como rotina e função social. Uma ação importante é trazer a família até a escola mostrando o quanto a leitura é importante para o desenvolvimento das crianças.

Professor 3	A falta de atenção e interesse dos alunos. Ao fato da leitura ser repassada para alguns alunos como forma de castigo e não de prazer. Dessa forma muitas vezes os alunos crescem em sua formação, pensando que a leitura só deve ser praticada quando for exigida pelos professores. Precisamos desenvolver ações que valorizem a leitura, mostrando a importância que ela tem na vida das pessoas.
Professor 4	A falta de incentivo da família em casa, desse jeito sinto que as vezes meu trabalho se torna inútil. Conscientização da família sobre a importância da leitura.
Professor 5	A dificuldade de interpretação do texto. A constante atividade de ler em sala de aula e também em casa.
Professor 6	A dificuldade de interpretação do texto, e a falta de concentração, para eles o movimento e a interação acabam sendo mais atrativo. Inserir a leitura em sala de aula e também envios de livros para leitura em casa.
Professor 7	A dificuldade de atenção dos alunos para determinados gêneros textuais. Ações que valorizem a leitura individual e coletiva, além de conscientizar aos pais das crianças o quanto é importante a leitura para o entendimento da criança.
Professor 8	É um desafio diário, pois sabemos que não existe uma receita pronta, alunos difícil de atenção talvez seja, uma das maiores dificuldade. Leitura em sala de aula com frequencia.

Dados da pesquisa

Por fim, a questão número 7 do questionário no qual teve como intuito identificar os reais motivos das dificuldades que os professores enfrentam com o trabalho com leitura em sala de aula como também identificar o motivo de alguns alunos não apresenta interesse diante a leitura. Dessa forma, pediu-se que os docentes apontassem alguns pontos, solicitando que sugerissem ações e estratégias para combater essa problemática. As respostas seguem no quadro acima.

No quadro 7: Em sua prática, quais são as maiores dificuldades no trabalho coma leitura em sala de aula? Sugere alguma ação para reverter esse quadro. Foi possível perceber que todas as respostas dos professores deixam claro que eles têm a compreensão do quanto à

literatura é importância para formação das pessoas. Visto que o trabalho do docente proporcione às crianças práticas em ambientes que envolvam, possibilitando um espaço para que as crianças criem oportunidade para interagir com textos literários. Analisando as respostas, é notória que a família é considerada, a principal fonte dos problemas relacionados à falta de interesse pela leitura das crianças. De fato, a família deveria ser o alicerce do saber e do conhecimento de uma criança. Porém, também atribuo a responsabilidade desse acesso à leitura na escola, pois muitas vezes as crianças são filhos de analfabetos e ao menos tem o contato com os livros fora da escola, dessa forma a escola deve oferecer o momento reservado a leitura, algo planejado com o intuito de despertar na criança o prazer pela leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esse estudo percebendo a importância de se trabalhar com a leitura que circulam no convívio social dos alunos, uma vez que é através dessa prática que a criança está apta a criar um entendimento crítico diante ao mundo à sua volta. A leitura e os seus vários significados vêm em grande parte relacionada ao conhecimento de mundo que o leitor adquire em sua vida, como também através dos vários textos que o circulam em seu convívio social. No decorrer dessa pesquisa, notamos que trabalhar com a leitura em sala de aula que são voltados ao contexto social dos alunos possibilita que eles tenham um maior interesse pela leitura. Essa prática está diretamente ligada a reconhecer-se como ser ativo capaz de decifrar não apenas palavras, mas também seu autoconhecimento e senso crítico diante aos diversos aspectos sociais que estamos expostos cotidianamente.

Dessa forma observa-se que a leitura é uma ferramenta de suma importância na prática do professor, assim esses profissionais precisam estar em constante formação com intuito de buscar o aperfeiçoamento de suas práticas e desempenhar seu papel de mediador na construção de conhecimentos dos alunos.

Assim para que se tenha uma boa educação está se faz necessário que as crianças tenham acesso a variadas leituras de qualidade de realizar uma leitura de qualidade e dessa forma venha facilitar o entendimento crítico diante dos acontecimentos, sendo capaz de mostrar seu senso crítico diante de várias situações ao seu redor.

Portanto, se constatou que o gosto pela leitura é adquirido ao longo de um constante apoio do professor. A prática da leitura realizada pelas crianças é feita por meio do intermédio do mediador. Dessa forma, conclui-se que devemos, enquanto professores da educação, criar

possibilidades e momentos que contemple a leitura de maneira prazerosa, mostrando as crianças à importância que tem a leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: ParábolaEditorial, 2003

_____. Língua, texto e ensino: Outra escola possível. 2ª ed. São Paulo: ParábolaEditorial, 2009.

_____. Leitura e escrita: uma visão mais produtiva. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.23, n.2, p.51-58, jun.1988.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler.** Porto Alegre: Sagra-DC Luzatto (1995).

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

CARDONA, Gladys Lopera. **Selección de libros infantiles y juveniles: criterios y fuentes.** Medellín: Fondo Editorial Confenalco Atioquia, 2006.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura.** México: FCE, 2007.

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

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

BRASIL. Secretária de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília. MEC. SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

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

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

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

_____. Literatura Infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

PRODANOV, Cleber, Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil: Práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

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

AS RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E INTELIGÊNCIA

Janaína Pereira da Cunha

Lisandra da Silva Lima

Dra. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/ PPGL)

RESUMO

Nosso trabalho apresenta um estudo sobre as principais ideias no que tange às relações entre o desenvolvimento cognitivo e a inteligência, objetivando investigar de que forma essa relação pode contribuir para a aprendizagem e para a formação do sujeito enquanto autônomo na produção de sua identidade comportamental e intelectual. Nesse sentido, surge da necessidade de embasar a urgência em as instituições de ensino promoverem o mais precocemente possível a estimulação complexa e rica junto às crianças na identificação de suas habilidades através da interação com os educadores. É, portanto, uma análise sobre os fundamentos científicos atestadores de que os esforços educacionais devem basear-se no conhecimento dos princípios neurocientíficos junto aos processos de aprendizagem assim como seus pontos de máxima flexibilidade e adaptabilidade. Acreditamos, dessa forma, que esta produção contribui como fonte para despertar o interesse pela busca de conhecimento teórico para a constituição de metodologias que permitam ao professor aplicações eficazes no que tange ao funcionamento do cérebro resultando no fortalecimento das conexões neuronais e assim no conhecimento.

Palavras-chaves: desenvolvimento; cognição; inteligência.

1 INTRODUÇÃO

A complexidade de nossos comportamentos reflete explicitamente nosso funcionamento neural. Desse modo, o desenvolvimento da mente está intimamente ligado à maturação do sistema nervoso. Quanto maior a maturidade, mais amplas e irrestritas nossas capacidades.

Aos dois meses de vida intra-uterina, por exemplo, grande parte das células nervosas do feto já desempenham conexões com neurônios apresentando maquinaria celular suficiente para disparar potenciais de ação que ativarão outras células nervosas e musculares. Assim, o feto é capaz de realizar movimentos das pernas e braços – muitas vezes percebidos na parede abdominal materna-, fechar os olhos, abrir a boca. E tudo isso é apenas o início.

Ninguém ensina ao bebê seus comportamentos progressivos dos olhos e posteriormente das mãos. Tudo se dá pela aquisição de capacidades através de modificações intrínsecas que

modificam a arquitetura e o funcionamento do sistema nervoso. Desse modo, as sequências e progressões vêm da estrutura interna do próprio organismo e são moduladas pelo ambiente. E é exatamente sobre os impactos dessas modulações refletidas no desenvolvimento cognitivo e sua relação com o desenvolvimento da inteligência que se constitui este trabalho. Ele está estruturado nas mais recentes investigações da ciência cognitiva e neurociência, fundamentando-se na premissa de que, embora os atores ambientais não sejam os provedores de sua origem, são capazes de modificar a progressão do desenvolvimento cognitivo humano e suas relações com a inteligência.

Para Howard Gardner (1994), “certamente as descobertas dos geneticistas devem formar o ponto de partida para qualquer estudo biológico. Afinal, somos organismos vivos; e, em certo sentido, tudo que alguma vez obteremos foi criado em nosso material genético. Além disso, a distinção entre genótipo – a estrutura do organismo determinadas pelas contribuições genéticas de cada progenitor- e fenótipo – as características observáveis do organismos conforme expressas dentro de um determinado ambiente – é fundamental para a consideração do perfil comportamental e intelectual de qualquer indivíduo” (GARDNER, 1994, p. 25-26).

Nesse viés, o objetivo deste trabalho está em reconhecer e endossar que é a riqueza de estímulos do ambiente circundante (visuais, auditivos, táteis emocionais) a responsável por promover conexões e sinapses fortalecidas e que funcionem plenamente, haja vista que o desenvolvimento da mente e do comportamento continua por toda a vida do indivíduo. “Nossos processos cognitivos, apoiados pela dinâmica constante do cérebro, estão intrinsecamente relacionados, conectando nossas estruturas física, bem como intencionalidades, vistas por meio de nossas ações. É possível perceber que nossos processos cognitivos são baseados nos nossos modos habituais de uso (ou não) do nosso sistema físico-motor dentro do ambiente que nos cerca, que, por meio de sistemas perceptivos, interage, manipula e modifica o ambiente e amplia os níveis de exigência diante dele” (ROTTA, BRIDI FILHO e BRIDI, 2018, p.5).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento do sistema nervoso humano ocorre majoritariamente no período pré-natal, mas muitos eventos se prolongam por vários anos após o nascimento. A estrutura base da célula neuronal – o neurônio – bem como parte dos elementos que participam de sua constituição servem de fundamento para constantes modificações no corpo. Rotta, Bridi Filho e Bridi (2018, p.2) nos explicam que:

Da teoria à prática: Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental

Diferentemente do que se pensava, o sistema nervoso, desde sua pequena porção celular – o neurônio_ até as grandes redes sinápticas, está em constante alteração e transformação morfológica e fisiológica. O desempenho ao longo do ciclo do desenvolvimento humano é passível de modificação tanto em nível celular quanto no nível das conexões mais complexas.

A respeito do desenvolvimento humano, é possível destacar as etapas elencadas por Jean Piaget (1999), psicólogo suíço que estudou as crianças e buscou perceber em quais estágios havia maior propensão para aprendizagem junto à determinadas habilidades bem como interação/ reação a determinados estímulos. Piaget (1999) acreditava que as crianças precisavam experimentar e vivenciar para aprender. A fase pré-operacional é apontada pelo teórico como fundamental para o desenvolvimento da inteligência, haja vista que a aquisição da linguagem, a necessidade de resposta para todos os “porquês” os quais surgem no universo da criança, impulsiona o pensamento/ raciocínio e tão logo a inteligência.



Disponível em: <https://www.ninhosdobrasil.com.br/piaget-desenvolvimento-infantil>. Acesso: 06 maio de 2022, 21:33.

A figura acima traz a reflexão sobre como o corpo humano encontra-se em constante transformação: um organismo que cresce, desenvolve-se e segue um ritmo autônomo partindo de características advindas de contribuições genéticas – o genótipo – e de características observáveis conforme expressas em meio a um determinado ambiente – o fenótipo – fundamentais para a consideração do perfil comportamental e intelectual de qualquer indivíduo.

A aplicação de atividades e métodos educativos têm sofrido enorme influência das pesquisas sobre conhecimento humano. O fato de professores e alunos serem elaboradores de conhecimento, obviamente, cada um em sua natureza particular, bem como a atividade educativa – ao menos no cenário escolar, constituem-se como razões relevantes, ainda que não as únicas, na disseminação de conhecimentos – um de seus objetivos mais importantes. Assim, a presença de referências a Piaget nas exaustivas revisões dos conteúdos de obras sobre educação assume certa obviedade haja vista que suas contribuições, além de uma natureza epistemológica e psicológica, proporciona uma visão ampla, profunda e complexa dos processos mediante os quais um ser humano passa de um estado de conhecimento a outro de mais conhecimento. Para Mario Carreteiro (2018, p. 81 - 82):

E isso, justamente como foi observado, é essencial para a educação, não importa se a consideramos do ponto de vista do aluno ou do professor. Por razões similares, acreditamos que as abordagens cognitivas dos últimos 30 anos, aproximadamente, também têm sido muito fluentes no âmbito educativo, tanto de caráter básico como aplicado. Teorias como as das inteligências múltiplas (GARDNER, 2000b), a da aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVARK; HANESIAN, 19836) ou as posições mais recentes de Perkins (2009), passando por obras como as de Bruner (1990) tiveram e continuam tendo uma grande influência por contribuírem com algo do qual nenhum sistema educativo pode prescindir, isto é, um conhecimento detalhado, ainda que discutível, como toda posição científica, sobre as formas de representação e as estratégias na formação do conhecimento detalhado, ainda que discutível, como toda posição científica, sobre as formas de representação e as estratégias na formação do conhecimento, bem como o conhecimento dos processos e resultados de sua aplicação.

Se essas contribuições eram necessárias para qualquer teorização da atividade escolar, seja em qual época fosse concebida, como se pode ver já nas páginas da obra Emílio, de Rousseau, hoje isso é mais verdadeiro do que nunca, pois nos encontramos em um contexto de enormes transformações dos contextos e ambientes educativos, que são descritos de forma quase unânime como pertencentes à “sociedade do conhecimento e aprendizagem” (CASTELLS, 2000; DELORS, 1996). Por sua vez, nestas sociedades nas quais moramos atualmente as pessoas questionam, com urgência máxima, se são desejáveis, em termos cognitivos, as novas formas de aprendizagem em formatos digitais e a necessidade permanente de aprendizagem ao longo de toda a vida. Portanto, pode-se dizer que, se algumas décadas atrás a contribuição dos estudos cognitivos era de interesse evidente para a educação, hoje eles são urgentes considerando-se que uma das implicações da sociedade do conhecimento é exatamente o fato de que, nas sociedades pós – industriais, as forças produtivas tradicionais, de caráter manual, foram substituídas. Assim, sua geração, por meio dos sistemas educativos formais ou informais, é de vital importância para qualquer atividade produtiva, não somente para a educação.

Ao aproximarmos a natureza de desenvolvimento dessa fase segundo o olhar de Piaget (1999) com o pensamento de Howard Gardner junto à estimulação das inteligências múltiplas no início da infância, é possível perceber que há uma convergência de pensamentos no tocante à janela de possibilidades do período pré-escolar. Gardner (1995, p.78) nos aponta que considera “a possibilidade de identificar os talentos excepcionais das crianças numa idade bem inicial e de diferenciar claramente os perfis e capacidades apresentados pelos pré-escolares”.

Acrescenta ainda que considera “algumas das explicações educacionais de uma abordagem que se centra na identificação precoce das áreas de dificuldades e potencialidades” (GARDNER, 1995, p.78).

Howard Gardner define a inteligência “como a capacidade de resolver problemas ou elabora produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais” (GARDNER, 1995, p.78). Nas palavras de Gardner “cada inteligência está baseada, pelo menos inicialmente, em um potencial biológico, que então se expressa como resultado da intervenção dos fatores genéticos e ambientais” (GARDNER, 1995, p.78).

Nessa perspectiva, Gardner (1995) afirma que, “na verdade, depois do período inicial de bebê, as inteligências jamais são encontradas em uma forma pura. Em vez disso elas são inseridas em vários sistemas simbólicos, tais como a linguagem falada e os sistemas ilustrativos; sistemas notacionais como mapas e anotações musicais ou matemáticas; e campos de conhecimento, como o jornalismo e a engenharia mecânica. Assim, a educação em qualquer ponto do tempo, representa o cultivo das inteligências da forma como vieram a ser apresentadas ao longo do tempo numa variedade de sistemas culturalmente elaborados” (GARDNER, 1995, p.78).

Para Piaget (1999), o aprendizado é construído pela criança durante sua relação com objetos e pessoas. Cada nova descoberta é assimilada e acomodada junto ao que a criança já conhecia do mundo tornando – o cada vez mais amplo. Nesse viés:

Em todas as fases do desenvolvimento humano, sempre o ambiente que em que o indivíduo estava inserido fazia diferença entre andar ou parar, falar ou calar, o desenvolvimento cognitivo vem dar um impulso para nossa inteligência em muitos períodos da humanidade se assim observado.

Segundo Fernández (2001), é importante levar em consideração as estruturas cognitivas e a estrutura desejante do sujeito, porque um depende do outro, é necessário que o sujeito tenha desejo, pois este impulsiona o sujeito a querer aprender e este querer faz com que o sujeito tenha uma relação com o objeto de conhecimento.

Se observarmos a história veremos muitos homens e mulheres que tiveram sua inteligência estimulada por desafios, e foram além das expectativas.

Disponível

em:

<https://meuartigo.brasilecola.Uol.com.br.cdn.ampprelect.org/Odesenvolvimentocognitivo>. Acesso em 08 de maio de 2022, 19:00.

O conceito neurocientífico de plasticidade cerebral – o fato de o cérebro ser dependente e maleável, com base em diferentes ambientes, experiências e situações sociais, ou seja, o cérebro muda à medida em que aprende – confirma a importância do ambiente e da interação social na função e na aprendizagem do cérebro. Assim, mudanças no cérebro físico se manifestam em mudanças em nossas habilidades. Nesse sentido, fatores como circuitos e funções cerebrais, as experiências e os significados sociais, aquisição e cultura de linguagem

associados à neuroplasticidade alinham-se de forma muito particular para trazer significado à experiência. De uma perspectiva sociocultural, entender o cérebro e a aprendizagem significa a princípio compreender o mundo ao seu redor, pois toda aprendizagem perpassa pela interação social. Nossas práticas ganham sentido quando entendidas dentro de uma perspectiva histórica e situada. Para Lave e Wenger, de uma perspectiva sociocultural, “agente, atividade e mundo se constituem mutuamente” (LAVE; WENGEM, 1991, p. 33).

Apesar da determinação substancial da arquitetura do cérebro por fatores genéticos, os bebês humanos nascem com cérebros extremamente imaturos que continuam a se desenvolver estruturalmente até o final da puberdade. No momento do nascimento, todos os neurônios estão a postos e as conexões básicas, especialmente aquelas que percorrem longas distâncias, são formadas. No entanto, a maioria dos neurônios no córtex cerebral ainda não está totalmente conectada. Somente após o nascimento e durante os anos seguintes é que a arquitetura funcional do cérebro atinge sua complexidade final. Esse processo de desenvolvimento é caracterizado por uma rotatividade contínua de conexões. As células nervosas estendem os processos que recebem contatos de outras células nervosas (seus dendritos) e os processos com os quais distribuem sua atividade a outras células nervosas (axônios) e estabelecem conexões. Uma vez formadas, essas conexões são sujeitas a um teste funcional e são consolidadas pelo resto da vida ou removidas irreversivelmente. Esse processo de validação é controlado pela atividade neuronal. As conexões entre os neurônios que têm uma alta probabilidade de exibir atividade correlacionada temporalmente tendem a se consolidar, enquanto as conexões entre os neurônios que têm uma menor probabilidade de serem ativadas de maneira correlacionada tendem a ser removidas. Os neurônios se unem e disparam juntos. Após o nascimento, a atividade das redes neuronais é naturalmente influenciada em grande parte pelos sinais sensoriais agora disponíveis. Isso implica que a experiência sensorial tenha acesso a um processo de desenvolvimento que leva à especificação de arquiteturas funcionais. Através desse processo, a experiência pode moldar a conectividade neuronal (SINGER, 1990, 1995).

O que torna esse processo tão importante no contexto de considerações sobre estratégias educacionais é sua irreversibilidade, pois, embora esse processo de formação e seleção de circuitos, de acordo com critérios funcionais, persista até o final da puberdade, ocorre em janelas com tempo preciso que diferem para diferentes estruturas. Para áreas do córtex cerebral que realizam um processamento de baixo nível de sinais sensoriais, como as áreas sensoriais primárias, essa maturação dependente de experiência dos circuitos começa logo após o nascimento e termina nos primeiros dois anos de vida. Para áreas dedicadas ao processamento da linguagem, a janela de desenvolvimento inicia mais tarde e fica aberta por um longo período.

E ainda mais tarde são as janelas de desenvolvimento para o amadurecimento dos centros que servem ao gerenciamento da memória declarativa, à representação do self e à incorporação do indivíduo nos sistemas sociais. (LEYSER, 2020).

Uma vez fechadas as respectivas janelas de desenvolvimento, os neurônios param de formar novas conexões e as conexões existentes não podem mais ser removidas. É por isso que as janelas durante as quais a maturação cerebral é suscetível a influências dependentes da experiência são denominadas de "períodos críticos". É somente durante esses períodos críticos que as arquiteturas do cérebro podem ser modificadas e otimizadas de acordo com critérios funcionais. Terminado o respectivo período crítico, o circuito na área do neocórtex em questão não é mais modificável. As conexões perdidas não podem ser recuperadas e as conexões inadequadas não podem ser removidas (KANDEL et al., 2014). A única maneira de induzir mais modificações na arquitetura agora cristalizada é alterar a eficácia das conexões existentes.

Nessa perspectiva, é importante destacar que durante os primeiros períodos de desenvolvimento, ocorrem algumas janelas de desenvolvimento. Após a puberdade, qualquer aprendizagem é limitada por arquiteturas neuronais invariantes, mas a aprendizagem continua a ocorrer devido a modificações funcionais na conectividade do sistema cerebral, o que provavelmente está relacionado ao impacto das experiências. Assim, para Aldo Rodolfo Ferreres, Nancy China e Valeria Abusamra (2018, p. 106):

No cérebro são armazenadas as experiências e elaboradas as condutas que permitem a adaptação ao ambiente, incluindo o complexo ambiente social humano. Desta suposição derivam duas proposições: toda alteração no cérebro produzirá mudanças na conduta, e toda alteração na conduta também modificará o cérebro. A descrição da neuropsicologia sobre como uma lesão cerebral (uma modificação no cérebro) afeta diretamente as capacidades mentais (mudanças na conduta) contribui, há mais de 150 anos, com uma enorme quantidade de evidências para a primeira proposição. Nos últimos anos, e graças às novas técnicas de imagens cerebrais funcionais utilizadas pela neurociência cognitiva, também tem surgido uma quantidade enorme de evidências relacionadas a segunda proposição. Essa técnicas permitem não apenas identificar que áreas cerebrais estão relacionadas com determinada habilidade, mas também com a aprendizagem, a intervenção educativa e até mesmo a psicoterapia (as mudanças de conduta) alteram padrões de funcionamento cerebral (ou seja, modificam o cérebro).

Deste modo, os programas educacionais se beneficiarão do conhecimento do desenvolvimento de novos circuitos neuronais durante a aprendizagem.

No que diz respeito ao cérebro, desenvolvimento e educação, a psicologia cognitiva tenta entender as representações e processos mentais subjacentes à experiência nos domínios da aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa psicológica cognitiva estabeleceu que o conhecimento prévio em um domínio de assunto é o determinante mais forte da rapidez e

eficácia com que os indivíduos aprendem e que a experiência em qualquer idade é importante (STERNBERG; STERNBERG, 2016). Assim, a facilidade e a eficiência da aprendizagem dependem da experiência anterior, não da idade o (dentro dos limites) da maturação cerebral. Nesse viés, Aldo Rodolfo Ferreres, Nancy China e Valeria Abusamra (2018, p. 105), explicam que:

A busca de pontes entre as neurociências e a educação é um empreendimento promissor, embora não esteja isento de riscos. A pesquisa educacional está voltada para a melhoria dos métodos, técnicas e materiais de ensino, enquanto o interesse básico das neurociências é a compreensão dos sistema nervoso e, mais especificamente, das relações entre a mente e o cérebro. Não há dúvidas de que o aumento da quantidade de informações sobre como se dá a aprendizagem e sobre outras funções no cérebro é valioso para quem trabalha com a educação, mas sua transposição para a teoria e a prática do ensino não é óbvia nem automática. No diálogo interdisciplinar entre as neurociências do cérebro e as da educação, a psicologia cognitiva é a mediadora obrigatória (BRUER, 2008), não somente por ser a principal fonte de pesquisa básica relevante para a educação, mas por já ter sua própria história de interação com as neurociências, o que tem levado ao desenvolvimento de uma pesquisa integrada entre a mente e o cérebro na qual os dados neurocientíficos servem para validar os modelos neurais e também são utilizados como evidência independente para o refino dos modelos cognitivos das funções psicológicas.

3 METODOLOGIA

Ao iniciar algum projeto ou trabalho traçamos objetivos de modo que as ideias, conceitos e teorias surgem de forma desafiadora, ampliando conhecimentos e fortalecendo bases conceituais. As investigações tornam-se parte da construção e assim, uma efetiva fonte de amadurecimento da natureza da produção.

Neste trabalho as relações entre desenvolvimento cognitivo e a inteligência foram o foco, sobretudo pelo evidente estreitamento no que se refere a construção da identidade comportamental e intelectual dos indivíduos, com viés nos impactos promovidos pela experiência com o mundo.

Nossas fontes de pesquisa estão entre livros e artigos científicos que fortaleceram nosso conhecimento. Apesar dos desafios diversos ao longo da construção do trabalho, conseguimos reunir informações relevantes sobre as relações entre desenvolvimento cognitivo e inteligência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em se tratando dos aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento cognitivo é imprescindível destacar a influência da teoria piagetinana. Piaget acreditava que os

conhecimentos eram elaborados através da espontaneidade de cada criança. A visão das crianças com relação ao mundo é conforme a particularidade do seu próprio conhecimento que ela vai construindo através dos adultos, tornando-se sociável.

Aliado a esse cenário, observamos que a construção da inteligência e nossa identidade comportamental e intelectual é um processo contínuo, estimulado conforme o ambiente e diferentes formas de aplicação desses estímulos em destaque para a sua natureza de complexidade para a promoção do fortalecimento das conexões neuronais, implicando assim em estruturas cognitivas mais fortalecidas. No entanto, se atualmente a ciência do cérebro não pode explicar descobertas psicológicas fundamentais, as alegações e especulações dos neurocientistas sobre as implicações de suas pesquisas para a educação devem ser pelo menos consistentes com o que a ciência do comportamento já nos diz. Dessa forma, qualquer iniciativa de pesquisa envolvendo a mente, o cérebro e a educação devem ter uma visão crítica e interdisciplinar das reivindicações emanadas da psicologia cognitiva.

5 CONCLUSÃO

A ciência avançou muito, sobretudo nos últimos 30 anos. A combinação das novas técnicas de imageamento junto à medicina nuclear com a técnica mais antiga de avaliação clínica possibilitou recentemente descobertas surpreendentes: a elaboração de hipóteses testáveis sobre o desenvolvimento cognitivo, consciência e inteligência humana. Um cenário palpável em que o cérebro protagoniza todos os atos e que deixa cada vez mais evidente que o comportamento configura-se o reflexo de uma sequência de processos que nasce da combinação de fatores biológicos e ambientais e de uma profunda interação entre corpo e mente.

Embora tais avanços tenham nos trazido amplo discernimento sobre transmissão de patologias humanas específicas, quando o assunto discorre para o campo das habilidades humanas mais complexas – resolver equações, dominar línguas, criar ou apreciar músicas – ainda ignoramos o componente genético e suas expressões dentro de um determinado ambiente. Assim, é fato que a tendência especulativa dos geneticistas se alarga quando se trata de competências ou capacidades tão amplas quanto as inteligências, haja vista que não são experimentos estudados em laboratórios. Entretanto, considerando-se que quase todos os papéis culturais em amplo domínio ou campo expressam a necessidade de combinação de várias competências e assim por dizer, múltiplas inteligências. Desse modo, é fundamental e urgente que os espaços educacionais se apropriem dos fundamentos neurobiológicos do desenvolvimento cognitivo e suas relações com a inteligência de modo a promover efetiva evolução das potencialidades humanas.

REFERÊNCIAS

CASTORINA, José A. **Desenvolvimento cognitivo e educação:** os inícios do conhecimento. Vol. 1; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Sandreilane Cano de Silva; Porto Alegre: Penso; 2014.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática / Howard Gardner; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. - Porto Alegre: Artmed; 1995.

ROTTA, Newra T., BRIDI FILHO, César A. e BRIDI, Fabiane R. de S. Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. São Paulo: Artmed, 2018.

_____. *O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida:* Durlei de Carvalho Cavicchia. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em: 06 de maio de 22).

**HABILIDADES LEITORAS: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVER A
PROFICIÊNCIA LEITORA DE UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Mária de Fátima Ferreira Bandeira
Christianne Nogueira Donato Formiga
Laudiana Andriola de Aquino³¹

1 INTRODUÇÃO

Segundo os pesquisadores (KAUAK. MANHÃES; MEDEIROS, 2010) a pesquisa é a busca ou procura de resposta para algum fato ou objeto. Neste sentido essa proposta traz a ideia de junto com academia desvecilhar erros e também encontrar caminhos para ajudar os discentes de uma escola da rede pública de João Pessoa- PB. Tais dificuldades vêm desde ao processo de alfabetização não consolidada que acaba por impactar a proficiência leitora, habilidade esta que deve ser consolidada e aferida no 5º ano pelo exame do SAEB.

Como se sabe a dificuldade de alfabetização e letramento nos alunos da rede pública são características que colocam o Brasil em uma péssima colocação no que tange à qualidade do ensino. Nesse sentido, mesmo com investimentos, políticas públicas acervo legislativo e documental que orientem para implementações, tal realidade ainda persiste, uma vez que tudo isso ainda é ineficiente diante da realidade da escola pública brasileira. Como é sabido o processo de alfabetização possui muitas falhas, que há décadas vêm sendo problematizadas, seja no que tange à ausência de estrutura, de formação para docente, ensino-aprendizagem e diferentes variantes que possam impactar os resultados dos alunos em sala de aula. Todavia, mesmo sabendo dos reais avanços da educação, especialmente, no ensino de línguas, mesmo assim, ainda perduram dilemas antigos, que continuam se perpetuando e sendo um fator de complicação para o ensino-aprendizagem no ensino da língua materna. Assim, pesquisadores vêm buscando desenvolver novos métodos e estratégias que minimizem essas demandas e maximizem as melhorias no ensino, e formação dos profissionais de Língua Portuguesa e Pedagogos, oportunizando a aprendizagem com equidade e qualidade dos alunos de escolas públicas e privadas.

³¹ Docente e pesquisadora na área de linguagem e metodologia da pesquisa. Especialista em Língua Portuguesa pela UFPB. E-mail: laudianandriola@gmail.com

Como professora da educação fundamental I, de uma escola da zona urbana da capital João Pessoa tenho vivenciado várias dificuldades com relação às propostas aplicadas para desenvolver práticas e leitura segundo, Soares (2004, p.8) “[...] a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização” o que nos causa grande preocupação, pois cada qual tem suas especificidades, embora, sejam indissociáveis. Assim, Soares (2004, p.8) também prossegue dizendo, “durante a última década e até hoje a mídia vem usando, sobre materias de competência leitora e escrita da população brasileira, termos como semi analfabetos, iletrados e analfabetos funcionais”. Essa fala demonstra como é difícil um aluno de 5º não conseguir sequer escrever e lê seu nome, diante de outros que encontram com seu nível de aprendizagem adequada. Assim, cabe ao docente criar no aluno o desejo pelo aprendizado, e no caso dos alunos fora da faixa etária, é muito turbulento desenvolver o desejo de adolescentes permitirem ser alfabetizados e letrados, é algo distinto daquelas crianças que convivem em ambientes letrados antes mesmo de ir para escola, de compreender antes mesmos de serem alfabetizados.

Dessa forma, essa pesquisa buscará criar estratégias em que os alunos dos 5º anos, através do espaço letrado que é a biblioteca, para que possam desenvolver habilidades leitoras não adquiridas ao longo dos anos anteriores para consolidação da proficiência a partir de propostas de atividades que desenvolvam a escrita, favorecendo a inserção na sociedade com condições de exercer sua cidadania a partir da escrita e por consequência entrar no mundo letrado.

Como pergunta de pesquisa destacamos: Como a biblioteca pode contribuir no processo de aquisição de habilidades de leitura por meio de projetos que possibilitem a interação dos alunos com o ambiente letrado?

Para responder a essa pergunta elegemos os seguintes objetivos:

2 OBJETIVOS:

2.1 OBJETIVO GERAL:

- Analisar como os alunos do 5º ano conseguem desenvolver suas habilidades leitura por meio de projetos realizados na Biblioteca de uma escola municipal, por meio do processo de letramento.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as principais dificuldades dos alunos no processo de aquisição da leitura nas turmas de 5º anos.
- Desenvolver atividades linguísticas que promovam a aquisição de habilidades não adquiridas em alunos que estão fora da faixa etária e com baixa proficiência leitora.
- Descrever as estratégias de leituras aplicadas e os resultados atingidos para posterior análise.

2.3 PROBLEMÁTICA

Como tornar a biblioteca um suporte de transformação para alunos de 5º anos do Ensino Fundamental que não desenvolveu a capacidade leitora, uma vez que no pós pandemia observou que os alunos acumulou sérios problemas de leitura, oralidade e letramento? Esse problema foi levantado e tem muita importância para a transformação social dos nossos alunos, família e professores que estão agindo sem nenhuma orientação. Alunos que se encontram no nível pré-silábico, silábico no último ano Ensino Fundamental I, discentes que se encontram sem saber seu nome completo, que não conhece vogais, alfabeto, diferenciar letras maiúsculas das minúsculas, e quando fazer o uso delas. Tal agravante corrobora para a não aquisição da leitura na idade certa, já que muitos alunos de 5º ano estão chegando sem contemplar as quatro grandes fases de hipóteses sobre a escrita de Emília Ferreiro, em se tratando da escrita é necessário que os alunos dê respostas a duas questões. Uma delas é que a escrita representa e, a outra, como ela representa. O alfabetizar e o letrar devem ser compreendidos de modo individual, mas jamais separados. Sendo assim é possível acreditar que o espaço letrado da biblioteca, trará uma liberdade de pensamentos sobre a prática leitora nos alunos, e por consequência a possibilidade destes discentes construir ideias e hipóteses de como ler e escrever, chegando assim a apropriação do código escrito. Muitas vezes a leitura não está sendo consolidada na idade certa e isso traz para um aluno a possibilidade de transformar sua realidade e sociedade.

2.4 JUSTIFICATIVA

Como justificativa aponta-se a importância de resgatar a leitura na escola pública, bem como propiciar a todos os alunos o acesso a ela. Para isso a da biblioteca, ambiente letrado, como ponto de partida para que possam encontrar significado para seu processo de aprendizagem. Assim, tornando possível por meio de projetos de leituras inserir os alunos em

práticas de leitura, a partir do estímulo à leitura e por meio dos recursos existentes na biblioteca, já que é o espaço destinado a este fim na escola. Nesse sentido, essa proposta visa resgatar autoestima dos alunos, com dificuldade na leitura, por meio de propostas de atividades que possam favorecer o desenvolvimento das habilidades leitoras. Assim, esta pesquisa é relevante, pois tem como principal objetivo desenvolver habilidades de leitura em alunos que estão fora da faixa etária, colaborando, não apenas com o processo de aprendizagem, mas também com a melhoria dos índices educacionais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Bakhtin (2003) um bom texto resiste ao tempo e está sempre convidando o leitor para revitalizá-lo e agir sobre ele. Com essa definição fica a nós uma série de questionamento sobre as práticas leitoras oferecidas na escola, como a biblioteca tem sido vista pelos professores e alunos?

Kleiman afirma: “Ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”, portanto, cabe ao professor “negociar para poder ensinar a ler”, é preciso quebrar barreiras da resistência do próprio aluno. (KLEIMAN, 2001, p.16). Lajolo traz para nós essa rica verdade “as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.” (LAJOLO, 1998, p. 62). Mesmo que tenhamos a melhor o espaço físico escolar, se não soubermos como usufruir dele, de nada servirá.

Para Soares, “alfabetização é entendida como aquisição convencional da escrita, onde o letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, p.97). Assim, a leitura deve ser desenvolvida na escola como maior instrumento de propulsor de liberdade de um ser humano, acompanhado da escrita e oralidade. A leitura surgiu na nossa vida muitos anos atrás e eram por imagens. De acordo com De acordo com Fischer:

A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. [...] A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem. (2006, p.15)

A leitura cada vez mais ganha novos significados, novas técnicas, lê é a maior forte de criação, e em todos os tempos vividos na humanidade até os dias atuais, as maiores criações,

pensamentos do ser humano foi deixado escrito, para posteriormente ser lidos para as gerações futuras. Não há como transformar a realidade social das pessoas sem o despertar para leitura.

Leffa (1996) mostra em um dos seus citados:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (1996, p.10)

Será muito comum os alunos em sala questionar, porque não utilizamos a internet, o professor deverá está atualizado com as novas tecnologias, mas terá que contribuir com o que lê revistas, jornais e livros impressos, pois a leitura se dá de um modo específico, com magia, proporcionando a capacidade construir e recriar conhecimentos. De acordo com os PCNs (p. 43).

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

A escola é umas das instituições mais colaborativas na vida de ser humano e na formação da sociedade, visto que lá são recebidas discentes, família carregando seus problemas sociais. É lá onde a sociedade é despida, onde quem é participante vivencia experiências únicas e transformadoras, pois nas escolas públicas sua maior clientela é famílias com fortes problemas de vulnerabilidade e também com baixa ou na grande maioria dos casos em total carência de experiências letradas, de leitura e escrita, justificando o desinteresse. Nesse sentido,

As bibliotecas têm um papel imprescindível no ambiente educacional, elas são uma ferramenta extremamente importante para desenvolver as habilidades dos alunos enquanto pesquisadores. Em um momento em que tanto tem se falado nas novas tecnologias que tem adentrado o contexto escolar, e conseqüentemente as bibliotecas, assim como os novos suportes informacionais, é natural que sintamos a necessidade de olhar com mais atenção para este ‘novo velho usuário’ que se apresenta com várias expectativas e perspectivas diferente no tange a informação. (2019, p.2)

Sobre a o espaço da biblioteca e seu valor Milanesi cita: “[...] essa atividade de buscar o que foi guardado e de guardar o que foi registrado (e de registrar o que foi imaginado) é a forma possível para manter viva a memória da humanidade, forma essa em constante aperfeiçoamento” (2002, p.9) é preciso que esse valor seja provocado, para que cada leitor

transforme o seu meio por aquilo que foi lido e deixe também suas contribuições para contribuição da nossa sociedade. Para Bakhtin, todo livro é fonte de inspiração para aqueles bons leitores as estória e histórias se tornam eternas, e a partir delas são recriadas, transformadas.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2006, p.118)

Sobre a luz do filósofo russo Mikhail Bakhtin podemos colaborar para a prática de leitura para além das páginas, das letras e do tempo, uma vez que o aluno como sujeito social, que é, está imerso na linguagem e cabe a escola conduzi-lo para a apropriação das práticas enunciativas.

4 METODOLOGIA

A nossa projeto será aplicado na Escola Municipal Integral Bilingue, na capital João Pessoa-PB, nas turmas 2 turmas de 5º ano Ensino Fundamental, os sujeitos da nossa pesquisa será alunos e professores, observa-se que os alunos apresenta ausência da fluência leitora, além do desinteresse nos estudos e a inexistência da autonomia da busca pelo conhecimento, por ser o último ano do ensino Fundamental I, a partir da problemática exposta, acredita-se ser necessário um trabalho de intervenção para tais problemáticas, sabendo que os professores estão sem compreender esse processo tão desesperador.

Assim, a proposta desse projeto é atribuir à biblioteca o status além do que ser apenas um espaço para empréstimo de livro, mas que seja o ambiente que serve como uma extensão da sala de aula, com atividades pensadas para alunos com dificuldades de leituras, que possam servir para auxiliar ao professor no desenvolvimento de estratégias para desenvolver as habilidades de leituras em crianças com dificuldades.

Nessa forma, tanto o aluno será nosso sujeito principal da pesquisa, mas a família, o espaço social dessas crianças e a família. Assim, contaremos com sujeitos de pesquisa: duas

professoras, a família e os alunos, de maneira a integrar a escola ao ambiente familiar. Nesse sentido, contaremos com duas turmas do 5º ano em que os professores encaminham os alunos para a biblioteca para desenvolver as suas habilidades leitoras a partir de atividades pensadas com os docentes. Almeja-se termos cerca de 20 alunos, 10 de cada turma, sendo uma da manhã e outra do turno da tarde.

Esta de pesquisa será exploratória e se enquadra como quali-quantitativa, segundo a Minayo, a pesquisa qualitativa (2008, p. 57), “é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas”. E é quantitativa, pois explicações dos fatos e centra-se em números e tabelas, a quali-quantitativa se completam.

Já para análise de dados conforme Gil (2008, p.141) a análise de dados de um estudo de caso é relevante, pois para ele:

O mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso é a preservação da totalidade da unidade social. Daí, então, a importância a ser conferida ao desenvolvimento de tipologias. Muitas vezes, esses "tipos ideais" são antecipados no planejamento da pesquisa. Outras vezes, porém, emergem ao longo do processo de coleta e análise de dados.

Como instrumento de pesquisas para a coleta de dados usar-se-á: entrevistas semiestruturadas com as docentes, observações das aulas além de propostas de atividades com os alunos a partir de uma atividade diagnóstica, que nos dará subsídios para traçarmos um projeto de intervenção, juntamente com as professoras dos alunos que possuem dificuldades na leitura. Este projeto estará de acordo com os postulados pelo Conselho de ética, além das percepções observadas como fontes primárias e como fontes secundárias, será utilizada também a revisão da literatura, sendo assim, também de cunho bibliográfico.

5 ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE COMO APRIMORAR A LEITURA DOS ALUNOS

Por meio desta pesquisa podemos enxergar que a educação cada vez mais exige de nós professores e profissionais da educação uma tomada de decisão que leve nossos alunos serem protagonista de suas próprias aprendizagens, e a valorização dos ambientes escolares levam aos alunos a todo instante construir aprendizagem. Nessas turmas de 5º anos A e B, pudemos analisar o quando a extensão da biblioteca como ferramenta ativa de ensino, conduz os alunos a práticas reflexivas sobre a prática de leitura, na biblioteca se ganha a oportunidade de criar e

recriar métodos que fortalece a habilidade leitora dos alunos, pois no espaço biblioteca se experimenta as mais diversas dimensões de práticas de leituras.

Na foto 1, está dois alunos em uma atividade de leitura, uma leitura verbal e não verbal, que pois a alegria de aprender nestes alunos que nem se quer escreviam seu nome, mas que através desta e outras tantas atividades inserindo o espaço da biblioteca, encontraram a auto confiança e o estímulo para desenvolver suas habilidades leitora.

O aluno 1, relatou os seguintes dizeres: tia eu não pensei que ia conseguir aprender, não imaginei que ia gostar de estar na sala de aula, para mim não fazia sentido nada o que os professores diziam, até chegar a senhora e me deixar curioso. Com esses dizeres vi o quanto falta técnica, falta compreensão de que cada um aprende do seu modo particular, e com a passagem do tempo só percebemos quando muitos alunos nossos não tiveram a alegria de terem sido lidos pela sua singularidade, não pela pluralidade da turma.



Foto 1: Fonte autor

Na foto 2, descreve um momento de atividade na biblioteca, onde as crianças, através da oferta e contato com os livros, desenvolvem um momento de aprendizagem único, com o livro escolhido por eles, sem a escrita ortográfica, somente a de imagens, os alunos criam um jeito próprio de lê, se conhecer, discuti sobre o que enxergam e também destacam seu ponto de vistas. Era um livro com frutas naturais, e eles questionavam onde se encontram as frutas vistas? se gostavam do sabor? se as frutas eram doces ou azedas? E que receitas poderiam fazer? Essas atividades foram tão enriquecedoras para estas crianças, pois aos poucos sentem o prazer de aprender, e o quanto aprender é algo natural e espontâneo, desde que estejam no espaço correto e nas condições físicas e psicológicas benéficas.



Foto 2: Fonte autor

A proficiência leitora desta turma vem se construindo com muita calma, os caminhos que devem ser oferecidos para estas crianças é sem dúvidas o caminho da liberdade, a liberdade de falar, de optar, de criar de fantasiar. Assim como cada autor nos leva para uma viagem, estas crianças viajam nas letras, nas palavras, nas frases, nos textos, nos livros.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. e VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. *Parametros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclo: Língua Portuguesa*. MECSEF, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética - A teoria do romance*. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993. P.71-210

FISCHER, Roger Steven. **História da Leitura**. São Paulo - SP: Editora Unesp, 2006.

KAUARK, Fabiana da Silva. MANHÃES, Fernanda Castro. MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itatuba. Bahia: via literarum, 2010.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LEFFA, Vilson J. -**Aspectos da leitura**: editora:Sagra: DC Luzzatto,Porto Alegre 1ª ed.1996.

MILANESI, Luis. Biblioteca. Cotia: Ateliê editorial, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006 – (Coleção primeiros passos; 138

MARTELLOTA, Mário Eduardo, (orgs). Manual de linguística. São Paulo. 2ª ed. Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Angilene. SANTOS, dos Perreira, Carlos, Luiz. importância da educação de usuários nas bibliotecas. The importance of user education in libraries. Revista Fontes Documentais. Aracaju. n. 02, v. 01, p. 24-35, jan./abr., 2019 – ISSN 2595-9778. Disponível em: <<https://brapci.inf.br/index.php/res/download/120075> > Acesso EM: 23 de abr. 2022.

SOARES. Magda. Letramento e alfabetização: **as muitas facetas*** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 05 de abr. 2004.

SOARES. Magda. Alfabetização e Letramento: **caminhos e descaminhos***. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 05 de abr. 2004.

O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ÊNFASE NOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS TEXTUAIS

Laudiana Andriola de Aquino³²

Mária de Fátima Ferreira Bandeira

Rosilene Felix Mamedes³³

RESUMO

O papel do professor no processo de alfabetização e letramento representa para o contexto escolar uma realidade que requer habilidade na arte de ensinar, já que cabe ao profissional de educação, por ser visto como agente alfabetizador ter compromisso para com o processo de alfabetização, de modo a dedicar-se e aprofundar-se em conhecimentos metodológicos para desenvolver seu papel com comprometimento. Sabendo-se que existem dificuldades diversas por parte dos alunos, um olhar especial deve ser levado em consideração. O objetivo desse estudo é analisar o processo de alfabetização e letramento tendo por base os recursos linguísticos textuais adotados pelo professor. A metodologia empregada trata de uma pesquisa bibliográfica realizada em bancos de dados nacionais e pelo site de busca do Google Acadêmico. Os resultados apontam que frente ao grande desafio de alfabetizar pode-se pensar no contexto escolar de modo a trazer boas estratégias que promova a facilitação no ato de ler e escrever, salientando que a linguística textual pode melhorar uma série de situações educativas relacionadas à alfabetização, no sentido de ajudar o professor a entender a realidade da classe e a ensinar ao aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais recursos são mais viáveis à realidade de sala de aula. Portanto, cabe ao professor usar atividades que envolvam gêneros textuais diversificados, e ainda, fazendo um trabalho lúdico e criativo, se favorece uma alfabetização satisfatória.

Palavras-chave: O papel do professor. Alfabetização e letramento. Linguística textual. Gêneros textuais diversificados.

1 INTRODUÇÃO

Ao tratarmos acerca do papel do professor no processo de alfabetização e letramento, o tema desperta um ponto relevante no que diz respeito à compreensão de alguns conceitos, bem como as especificidades relacionadas a esses processos educacionais. Sabendo-se que o docente que atua no ensino fundamental, especialmente com crianças até os seis anos, enfrenta um

³² Docente e pesquisadora na área de linguagem e metodologia da pesquisa. Especialista em Língua Portuguesa pela UFPB. E-mail: laudianandriola@gmail.com

³³ Doutora em Letras (PPGL- UFPB)

grande desafio, por essa razão é importante oferecer um espaço adequado para que possa desenvolver atividades de leitura e escrita em sua sala de aula (MORAIS, 2015).

É preciso considerar que a linguística pode melhorar uma série de situações educativas relacionadas à alfabetização, tendo em vista que ajuda o professor a entender a realidade da classe e a ensinar ao aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais os usos e/ou recursos disponíveis (CAGLIARI, 2015).

Nesse sentido, na rotina de sala de aula o professor poderá estimular às práticas de leitura variadas, e no cotidiano levar o aluno a treinar as habilidades e/ou competências de ler, escrever e interpretar os vários gêneros textuais. A partir dessa realidade deve-se priorizar a necessidade de alfabetizar letrando, assunto bastante discutido por autores da área de linguagem (SOARES, 2015; MACIEL e LÚCIO, 2015; MORAIS, 2015).

Partindo dessas ideias, é notório que no contexto escolar, apenas o acesso ao mecanismo da escrita não é suficiente para que as pessoas possam participar da sociedade; no entanto, exige-se que, além de ser alfabetizado, é preciso ter o domínio do uso da leitura e da escrita nos contextos sociais em que circula, e assim, integrar-se no contexto social, econômico e tecnológico.

Ademais, a sociedade impute a ideia de que alfabetizado é aquele indivíduo que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita. Dessa forma, Val (2012), aponta o conceito de que a alfabetização é relacionada a um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, onde se tem a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia.

E complementa ainda, ressaltando que alfabetização adentra no contexto da compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2015).

Ao considerar o tema, muito se tem discutido a respeito do sentido dos termos alfabetização e letramento, assim sendo, por “alfabetização compreende-se a aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2015 apud MORAES, 2015, p.4).

Dessa forma, de um lado, a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do sujeito. Por outro lado, diz-se que o letramento vai além do ler e escrever, tendo sua função social. Com efeito, alfabetização e

letramento se completam e enriquecem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno (SOARES, 2016).

Em acréscimo ao que foi exposto, vale enfatizar ainda, a relevância em se aplicar um método ideal ao processo de ensino aprendizagem de acordo com a realidade dos alunos, pois, na concepção de Correa e Salch (2015, p. 10) “a palavra método tem sua origem no grego *methodos* e diz respeito a caminho para chegar a um objetivo”. Em sentido mais geral, refere-se a modo de agir, maneira de proceder, meio; em sentido mais específico, refere-se a planejamento de uma série de operações que se devem efetivar, prevendo inclusive erros estáveis, para se chegar a determinado fim.

Enfim, mesmo sabendo que o trabalho de alfabetização e letramento é bastante complexo, e pelo fato de se entender também, que não possui receita pronta em relação ao método, pois a maneira de aprendizagem de uma criança pode ser totalmente diferente da outra, acata-se que o método aplicado em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra (SOARES, 2012).

O objetivo dessa pesquisa é analisar a teoria de autores ao tratar sobre o contexto escolar no processo de alfabetização e letramento tendo como elemento principal a figura do professor. E específicos: descrever as dificuldades encontradas por parte da escola para apoiar o trabalho do professor alfabetizador; observar qual é o método aplicado pelo professor no processo de alfabetização; identificar as carências dos alunos no ato da leitura e escrita; verificar se há interação entre professor e aluno, e se o aluno é reconhecido enquanto falante; e por último, retratar o tipo de gênero textual trabalhado em sala de aula para despertar o interesse pela leitura e escrita e como ocorre o envolvimento por atividade.

A justificativa dessa pesquisa é de cunho acadêmico e profissional, visto que ao observar o contexto na educação, o interesse em analisar de modo mais aprofundado o assunto é algo peculiar. Ainda, envolve aspectos de ordem social por fazer parte da sociedade que a cada dia se preocupa com o processo de alfabetização e letramento, e pela conscientização da construção de um mundo mais preparado para o futuro, considerando que a base para um futuro melhor começa a partir da conscientização do letramento para a sociedade.

Logo, para abordar o tema em questão, o estudo é desenvolvido em capítulos. O primeiro capítulo da pesquisa destina-se a apresentar conceitos sobre alfabetização e letramento, partindo do entendimento de que ambos se complementam, e que cabe ao professor ser mediador deste processo. No segundo capítulo, pretende-se tratar sobre o papel do professor no processo da alfabetização e letramento, haja vista que o mesmo é elemento fundamental para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. No terceiro capítulo, serão apresentados

os métodos de alfabetização, com o intuito de trabalhar dentro da realidade em que seus alunos se encontram, fazendo um trabalho lúdico e criativo, e assim favorecendo uma alfabetização satisfatória.

2 O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O referido capítulo busca iniciar uma reflexão geral sobre alfabetização e letramento, partindo de conceitos básicos que demonstrem a importância da leitura e escrita, considerando a série inicial do ensino fundamental, já que essa fase é a base para todo processo de aprendizagem da criança à fase adulta que já apresenta domínio da leitura e escrita.

2.1 CONCEITOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para tratar a respeito do conceito de alfabetização, no primeiro momento defende-se a ideia de que se apresenta de modo amplo, para Soares (2010) etimologicamente, quer dizer levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim sendo, entende-se que o termo alfabetização é diretamente ligado a aquisição do código alfabético e ortográfico, por intermédio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita correspondente a série inicial do ensino fundamental.

Nesse sentido Val (2015), defende a tese de que o termo alfabetização é um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, ressaltando-se ainda, a ideia de que a conquista do princípio alfabético e ortográfico possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Para tanto, a alfabetização trata da compreensão e domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Logo, frente a amplitude dos conceitos acerca da alfabetização, Nogueira e Perez (2014), acrescenta que por tratar de um processo que, ainda que comece de modo formal na escola, inicia de fato, antes de a criança chegar à escola, por intermédio das leituras diversificadas que faz parte do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua a perdurar pela vida, independente da escola.

Nessa mesma linha de raciocínio, muitos estudiosos chegam ao consenso de que se considera alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, isto é, adquiriu a natureza linguística deste objeto, sendo, portanto, capaz de ler e escrever. E, em se tratando de letramento, assunto paralelo a alfabetização, é “não só aquele

que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2016, p.40).

Verifica-se que subjacentes a estas proposições, encontram-se as principais dimensões que se referem ao letramento, quais sejam: a dimensão individual e a dimensão social, com relação à primeira o letramento é visto como um atributo do indivíduo, um conjunto de habilidades as quais ele lança mão para ler e escrever, seria a “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (WAGNER, SOARES, 2012, apud BONAMINO, COSCARELLI e FRANCO, 2012). No que diz respeito à segunda, tem-se a ideia de que o letramento não é somente como um atributo pessoal, mas uma prática social que está relacionada ao contexto histórico e social dos indivíduos, é relevante enfatizar que é aquilo que as pessoas fazem ou como utilizam a leitura e a escrita no ambiente em que vivem no cotidiano.

Enfim, defende-se a tese de que alfabetização e letramento se complementam, no entanto cabe ao professor ser mediador deste processo. Aponta-se que um dos fatores relevantes no processo de alfabetização e letramento diz respeito ao papel do professor frente ao processo de alfabetização e letramento, onde é perceptível que este assume grande responsabilidade de auxiliar cada um de seus alunos, e com isso, ter garantida a aprendizagem inicial da língua e linguagem, é sabido que sua obrigação como agente alfabetizador é ensiná-los a buscar pontos de vista diferentes e superação de seus obstáculos na leitura como na escrita.

Segundo Fonseca (2016), faz-se necessário que o professor se alerte para a importância de seu papel em sala de aula de modo a refletir acerca de seu fazer e agir, mesmo sabendo que apenas por meio de uma intervenção crítica sobre as questões discutidas acerca da sua formação, da reflexão sobre o seu fazer, o mesmo reconhecerá a relevância de intervir a partir da consideração das diferenças, para uma escola constituída de diversidade em se tratando do uso da leitura e escrita, e principalmente dando oportunidades para que todos possam aprender.

No processo de alfabetização e letramento, é imprescindível falar sobre os métodos de alfabetização, segundo Correa e Salch (2015, p. 10) “a palavra método tem sua origem no grego métodos e diz respeito a caminho para chegar a um objetivo”. Por outro lado, refere-se a modo de agir, maneira de proceder, meio; em sentido mais específico, refere-se a planejamento de uma série de operações que se devem efetivar, prevendo inclusive erros estáveis, para se chegar a determinado fim.

Conforme Correa e Salch (2015) quando se pensa em alfabetizar, tem-se uma preocupação com relação ao melhor método a ser aplicado no processo, muitos são os desafios

nesse período. Assim sendo, surgem as velhas perguntas: qual é o melhor método para se trabalhar e alcançar os objetivos de uma alfabetização de qualidade? E a resposta busca apontar que no processo da alfabetização não possui receita pronta em relação ao método, pois a forma de aprendizagem de uma criança pode ser diferente da outra. Sabe-se que o método aplicado em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra. Com efeito, é relevante lembrar que a criança não é só mais uma peça feita por uma empresa que possui um molde e produz todas as peças iguaiszinhas (CORREA; SALCH, 2015).

3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para abordar o papel do professor no processo da alfabetização e letramento, este item busca retratar o posicionamento de autores quanto à responsabilidade do professor na sala de aula para alfabetizar, sabendo que não é uma tarefa fácil, e que requer compromisso e uma boa metodologia do professor para atingir bons resultados nessa fase tão importante no contexto escolar da criança.

3.1 COMPROMISSO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA PARA ALFABETIZAR

A princípio é relevante salientar que o professor tem a grande responsabilidade de auxiliar e/ou conduzir cada um de seus alunos e se garantir a aprendizagem inicial da língua e linguagem. Para tanto, é perceptível o grande desafio deste ao desempenhar a tarefa de ensinar e buscar pontos de vista diferentes e superação de seus obstáculos no processo da leitura, como também da escrita (GOMES, 2014).

Nesse sentido, Gomes (2014) reforça a importância do professor refletir o seu fazer e agir em sala de aula, de modo que apenas por meio de uma intervenção crítica sobre as questões discutidas acerca da sua formação, da reflexão sobre o seu fazer, o professor reconhecerá a importância de intervir a partir da consideração das diferenças, para uma escola constituída. Portanto, é papel do professor estar atento às dificuldades das crianças, visto que o contexto trabalhado requer dedicação para ajudar o aluno a progredir no seu desenvolvimento e ritmo de aprendizagem.

Ferreiro (2014) enfatiza que ao tratar sobre a alfabetização e letramento, posteriormente tem-se que leitura deve ser uma prática constante na vida dos alunos, onde sua maior função é formar leitores competentes, com habilidades e ler, escrever e entender o discurso sócio-político

da nossa sociedade. A escola, então, torna-se meio de interação do aluno para oferecer leituras de qualidade diversidade de textos, já que muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar com a variada de gêneros textuais baseado com sua realidade social. Ressaltando-se ainda, que o aluno que já ler e escreve dentro e fora da escola, fazem parte diferentes situações de aprendizagem.

Para Ferreiro (2014), o prazer da leitura é que deve ser capaz de expressar-se por escrito, as práticas convencionais levam, todavia a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas a que se pratique uma escrita fora do contexto sem nenhuma função de preservar informação. Ademais, a prática da leitura no ambiente da sala de aula possibilita um momento de ligação entre o aluno e o contato com o mundo da leitura, para formação de leitores e produção de textos é necessário a organização de matérias interessantes, que garantam as habilidades e capacidades a serem desenvolvidas nas atividades de leitura e escrita, complementa o referido autor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo (BRASIL, 2012). Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

Portanto, os posicionamentos dos autores citados demonstram que cabe ao professor analisar os erros das crianças, essa tarefa é essencial para o dia a dia de sala de aula, desse modo, o professor tem condições de planejar atividades que ajudem o aluno a superar suas limitações temporárias e assim, possuem conhecimento sobre a língua escrita. Deste modo, destaca-se ainda, que fator que também merece atenção é considerar a diversidade cognitiva dos alunos, assim é favorecida a interação entre crianças com diferentes níveis de conceitualização sobre a escrita.

4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS E ATIVIDADES LÚDICAS

O referido capítulo se propõe a abordar estratégias que podem ser usadas na alfabetização, já que trata de um processo que requer um método facilitador partindo de gêneros

textuais vivenciados no dia a dia, bem como o uso de atividades lúdicas que venham despertar a atenção da criança na fase inicial de aprendizagem.

4.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ATIVIDADES LÚDICAS

Para trabalhar no contexto de sala de aula, os gêneros textuais são ferramentas imprescindíveis para o processo de aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, Bakhtin (2007), defende a ideia de que trata da entidade social mais importante da comunicação entre falantes de uma mesma língua, ou seja, através do emprego dos gêneros textuais e do uso que damos a eles que nos comunicamos tanto escrita quanto na linguagem verbal e desta maneira somos também percebidos enquanto usuários de uma linguagem.

Nessa mesma linha de pensamento, Marcuschi (2009 p.19) complementa que os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Nesse sentido, na rotina de sala de aula o professor poderá estimular às práticas de leitura variadas, e no cotidiano levar o aluno a treinar as habilidades e/ou competências de ler, escrever e interpretar os vários gêneros textuais.

Partindo dessa realidade é importante priorizar a necessidade de alfabetizar letrando, assunto bastante discutido por autores da área de linguagem (SOARES, 2015; MACIEL e LÚCIO, 2015; MORAIS, 2015). Dessa forma, ao tratar do contexto escolar, sabe-se que apenas o acesso ao mecanismo da escrita não é suficiente para que as pessoas possam participar da sociedade; no entanto, exige-se que, além de ser alfabetizado, é preciso ter o domínio do uso da leitura e da escrita nos contextos sociais em que circula, e assim, integrar-se no contexto social, econômico e tecnológico (SOARES, 2009; MACIEL e LÚCIO, 2009; MORAIS, 2010).

De acordo com Marcuschi (2009) é necessário que o aluno tenha contato com todas as formas textuais que circulam na sociedade, pois ao se deparar com tipos de textos diversificados, torna-se mais fácil o processo de comunicação e compreensão das coisas que o rodeia, considerando que em todo momento as pessoas interagem, se comunicam, trocam informações em seu dia a dia. Assim sendo, o supracitado autor acentua que a escola como instituição formal de ensino deve proporcionar ao seu aluno o conhecimento do uso social da leitura e da escrita para que ele a utilize como ferramenta no meio social onde está inserido: [...] o estudo dos gêneros é uma área produtiva para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

Ademais, Marcuschi (2009, p 19) defende que por se vivenciar que os gêneros se desenvolvem de maneira dinâmica e novos gêneros surgem com o desmembramento de outros,

a exemplo da televisão, do rádio, da internet dentre outros, pode-se assinalar que o processo de aprendizagem tende a acelerar também, sabendo-se que por todos os lugares que as pessoas passam, depara-se com uma fartura de textos, mas nem sempre são analisados, levando em consideração as suas peculiaridades.

De modo geral, ao tratar sobre os métodos de alfabetização nos dias atuais, os gêneros textuais fazem parte de nossas vidas de forma significativa, pois em seu cotidiano são submetidos a diversas formas de comunicação, por exemplo: quando leem um jornal, recebem um panfleto na rua, leem o cartaz no mural da escola, recebem um convite para uma festa, recebem um email, quando se faz uso de um jogo educativo, de um brinquedo etc. Logo, a esfera de sentido a qual pertence um determinado gênero estará sempre relacionado à prática social de utilização da linguagem de que é constituinte. Para tanto, as práticas sociais de utilização da linguagem, por sua vez, são diretamente determinadas pela instância discursiva de que são originárias (MARCUSCHI, 2009).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo se refere a uma pesquisa bibliográfica com caráter exploratória, pois conforme Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, artigos, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, ela pode ser considerada como primeiro passo de toda a pesquisa científica.

Dessa forma, Lakatos e Marconi (2017, p.225) enfatiza que a “pesquisa exploratória” consiste em ser: “de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar”. Considerando ainda, que “parte de uma pesquisa igual ou semelhante, ou mesmo complementar de ideias já expressas, e visa salientar a contribuição da pesquisa já realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes” Lakatos e Marconi (2017, p.225).

5.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

5.2.1 Participantes

Este estudo compreende professores / alunos, no processo de alfabetização e letramento.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

O instrumento de coletas de dados ocorreu por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como foco o posicionamento de autores, e trabalhos já publicados.

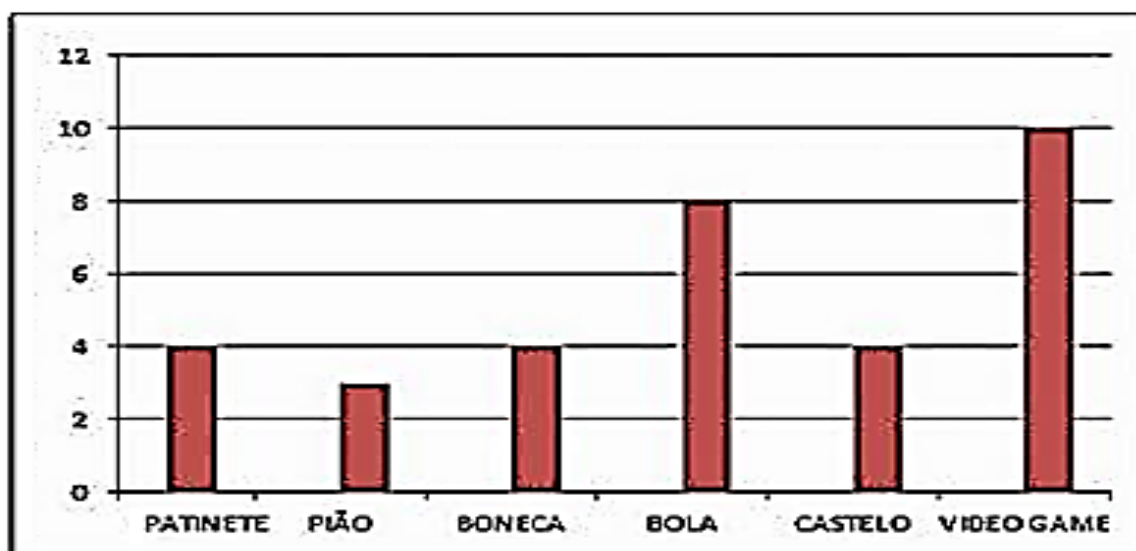
Para esta ação foram usados alguns documentos, tais como: artigos, monografias, livros, revistas etc, que serviram de base para analisar o processo de alfabetização e letramento em uma turma inicial do ensino fundamental.

Nesse sentido, o uso desses documentos serviu de base para se analisar os dados, de modo a se obter resultados positivos quanto ao objetivo delimitado no estudo.

5.4 DISCUSÃO DE DADOS

Para abrir a análise dos resultados, verificou-se que através de pesquisas publicadas, algumas atividades contribuem para se obter bons resultados no processo de alfabetização e letramento. A seguir, é relevante demonstrar uma situação em que certa professora desenvolve uma atividade com brinquedos a fim de detectar os preferidos, e assim, despertar e prender a atenção do aluno.

Gráfico 1 – Aula de alfabetização apresentando gráfico com brinquedos preferidos dos alunos



Fonte: Silva, Nunes e Rizzotto (2014).

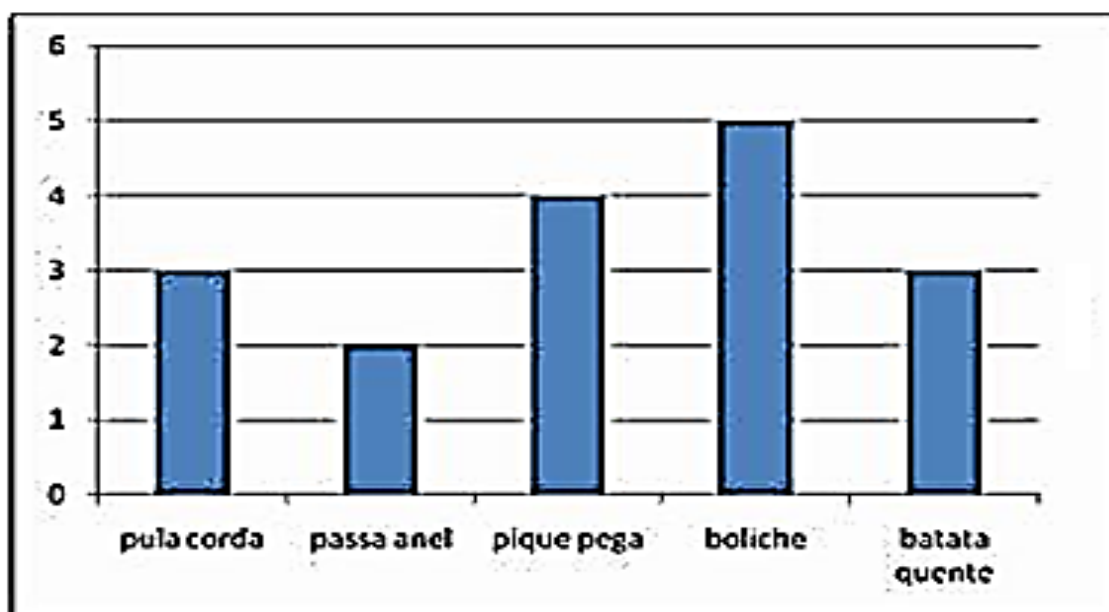
Foi apontado que de 33 crianças, a opção “vídeo game” foi a mais escolhida e totalizou 5 intervenções (30,30%) (SILVA, NUNES e RIZZOTTO, 2014).

E assim, se pode verificar que vídeo game consiste é um objeto muito atraente para crianças na época contemporânea, por serem as novas gerações muito encantadas com tecnologias, o que confirma a preferência.

É também possível acrescentar que no momento em que a criança manuseia o brinquedo naturalmente faz uso de sua linguagem para demonstrar sua satisfação para com o momento lúdico que está vivenciando.

No segundo momento, encontrou-se uma nova situação em que a professora desenvolve uma atividade de brincadeiras tradicionais.

Gráfico2 – Aula de alfabetização apresentando gráfico com as brincadeiras tradicionais preferidas dos alunos



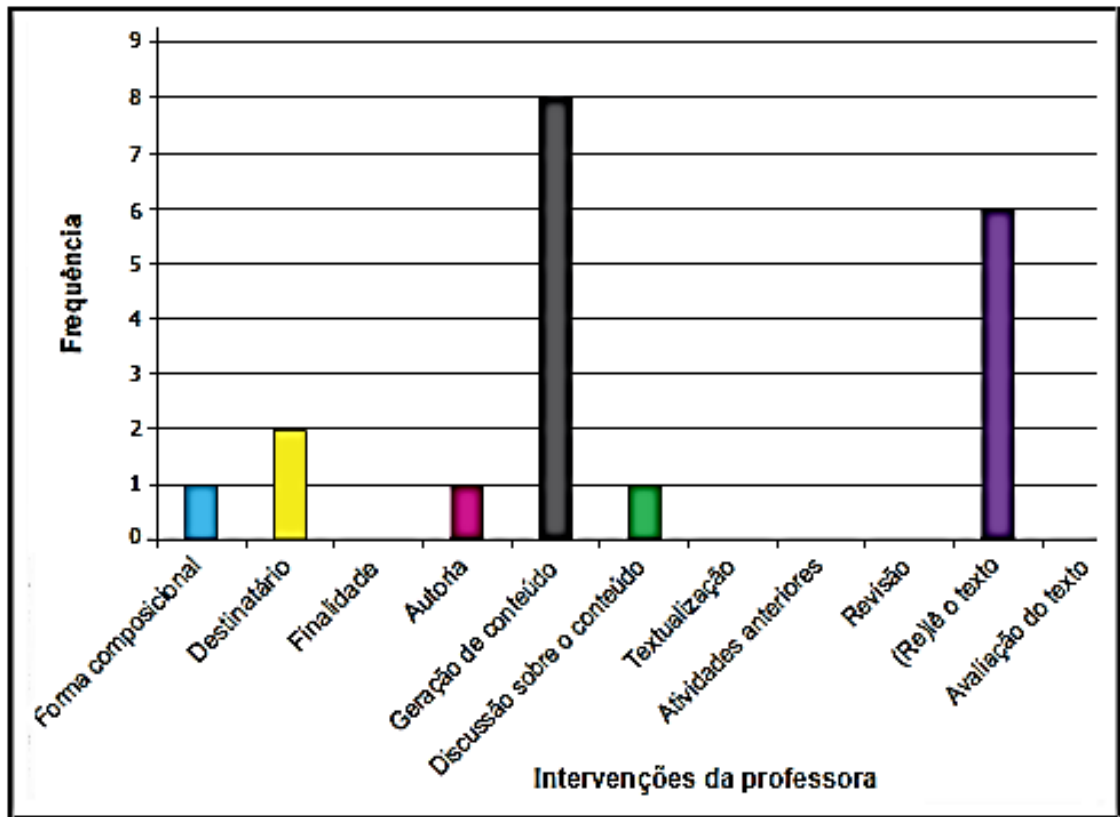
Fonte: Teixeira (2014).

O gráfico acima apresentado mostrou que de 17crianças, a opção “boliche” foi a brincadeira mais escolhida e totalizou 5 intervenções (29,41%) (TEIXEIRA, 2014).

A partir desta opção escolhida, se pode verificar que o brincar de boliche – por constituir um jogo – pode significar que crianças, entre outras opções, podem ser despertadas a atenção de viés lúdico por meio do trabalho de discentes. Isto pode caracterizar uma tendência bem aceita como brincadeira para significar um símbolo de bola ajuda na alfabetização.

Ademais, outra situação que chamou atenção ao trabalhar atividades para alfabetizar e letrar, foi quando certa professora desenvolve uma atividade de maior complexidade, que consiste em propor a reescrita de uma história já existente.

Gráfico 3 – Intervenções da professora durante a produção coletiva de reescrita de história



Fonte: Girão e Brandão (2014).

Ao se analisar esse contexto, viu-se que de 19 intervenções da parte da professora pesquisada, a ação de apoio à “geração de conteúdo” totalizou 8 intervenções (42,11%). A segunda mais atuante das intervenções foi “(re)ler o texto” totalizou 6 intervenções (31,57%) (GIRÃO e BRANDÃO, 2014). Com efeito, era de se esperar que reelaborar texto requer certo labor o que justifica mais importância da intervenção da professora.

Os resultados apontam que frente ao grande desafio de alfabetizar, pode-se pensar no contexto escolar de modo a trazer boas estratégias que promova a facilitação no ato de ler e escrever. Logo, cabe ao professor usar atividades que promovam a facilitação da prática de ler e escrever, sabendo-se que a carência do aluno deve ser suprida para que se promova uma alfabetização satisfatória, no entanto, aponta-se também que ao se utilizar gêneros textuais diversificados, e um trabalho com base no lúdico, tende-se a promover uma alfabetização satisfatória.

Para finalizar a análise dos resultados, não se pode deixar de citar principalmente, a interação entre o professor e o aluno, bem como a necessidade de reconhecer o aluno enquanto falante da língua natural, já que todos têm o domínio da língua de modo natural, ressaltando que o contato com as coisas que o rodeia, e a manifestação da satisfação ou não com os objetos já representa uma forma natural de leitura.

Destarte, mesmo diante das dificuldades e/ou limitações encontradas na escola para com o material didático que trabalha com o texto escrito, o professor alfabetizador deve usar e/ou manifestar as diversas formas de uso da linguagem na sala de aula, ou em um ambiente recreativo, que proporcione momentos prazerosos para alfabetizar sem grandes dificuldades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o papel do professor no processo de alfabetização requer dedicação e estratégias inovadoras para superar as dificuldades do cotidiano escolar, tendo em vista as necessidades dos alunos com relação à aprendizagem. Assim sendo, ficou claro que é possível trabalhar com atividades lúdicas envolvendo brinquedos, brincadeiras tradicionais para facilitar o trabalho da leitura e escrita.

Dessa forma, viu-se que o professor por ser o mediador da aprendizagem tem o compromisso em auxiliar e/ou conduzir cada um de seus alunos, de modo a garantir a aprendizagem inicial da língua e linguagem, no entanto é grande o desafio deste ao desempenhar a tarefa de ensinar e buscar pontos de vista diferentes e superação de seus obstáculos no processo da leitura, como também da escrita.

Logo, ao focar estratégias que podem ser usadas na alfabetização, a linguística textual é favorável no processo de ensino, pois regula as etapas de produção, construção e recepção de textos tanto orais como escritos, tratando de um método facilitador que desperta o interesse pela atividade de sala de aula. Para tanto, o uso dos gêneros textuais vivenciados no dia a dia, considerando até mesmo o conhecimento e experiência que a criança traz de sua vida por lidar com situações informais que permitem de forma direta e/ou indireta familiarizar-se com o texto, bem como o uso de atividades lúdicas que venham despertar a atenção da criança na fase inicial de aprendizagem fazem a diferença.

Portanto, não restam dúvidas de que o contexto da alfabetização sempre será um grande desafio para o professor, haja vista que o uso de habilidades e metodologia adequadas conduzirá a facilitação da leitura e escrita. Logo, o professor deve intervir sempre na produção individual e/ou coletiva dos alunos através de gêneros textuais diversificados, a leitura e reescrita de

histórias é também uma forma de vencer as barreiras, salientando que a lingüística textual pode melhorar uma série de situações educativas relacionadas à alfabetização, no sentido de ajudar o professor a entender a realidade da classe e a ensinar ao aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais recursos são mais viáveis à realidade de sala de aula.

Enfim, a maior contribuição da pesquisa foi ampliar o conhecimento de modo que foi possível vivenciar estratégias inovadoras no processo de alfabetização, porém diante das limitações da pesquisa, sugere-se que futura pesquisa seja realizada para abranger melhor a temática abordada e propagar o conhecimento no meio acadêmico e social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, Dec. 2012.

Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15/05/2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 2012.

CORREA, Djane Antonucci; SALCH, Bailon de Oliveira e; et. al. **Práticas de tratamento: leitura, escrita e discurso**. 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

CAGLIARI, L. **Alfabetização e linguística: O mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 2015.

GOMES, Maria Gorete Diniz. **O papel do professor na leitura e na escrita nos anos iniciais**. 2014.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA, Maria Angélica Ferreira. **O papel do professor: repensando a prática pedagógica rumo a educação de qualidade**. 2016. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/papel-professor-repensando-pratica-pedagogicarumo-educacao-qualidade.htm>> Acesso em 22 jun. 2022.

GIRÃO, Fernanda Michelle; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: o trabalho de mediação docente**. Educação em Revista. Belo Horizonte: v.30, n.03, p.121-152, Julho-Setembro, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a06.pdf>> Acesso em 22 jun. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. Atlas; Edição: 8ª (1 de fevereiro de 2017).

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática.** In CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: **Gêneros textuais & ensino.** DIONISIO, Ângela Paiva e MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora organização). 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MORAIS, Artur Gomes e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando?** In ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.) **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: **Gêneros textuais & ensino.** DIONISIO, Ângela Paiva e MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora organização). 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros, PERES, Eliane. **Problematizações acerca do uso do alfabeto e do caderno no cotidiano de uma turma de Educação Infantil.** In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu. Anais. Minas gerais: ANPED. 2014. Disponível em <http://>. Acesso em 26/05/2022.

SILVA, Mariane Ellen da; NUNES, Ana Maria Ferola da Silva; RIZZOTTO, Denize Donizete Campos. **Aprendendo com os brinquedos e brincadeiras.** Uberlândia – MG. Escolade Educação Básica. 24/03/2014. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=54740>> Acessado em: 07/05/2022.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc. Campinas.** v. 23, n. 81, p. 143-160, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 15/05/2022.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 26ª Reunião Anual da Anped, 2016.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEIXEIRA, Priscila Gervasio. **Como construir, interpretar e elaborar gráficos e tabelas a partir da contextualização do ambiente alfabetizador?** Portal do Professor. MEC. 14/09/2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=35581>> Acessado em: 07/06/2022.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** 2012. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita.** Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ESTÍMULO FAMILIAR AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Sheylene Tathiana Lages Silva³⁴

Joeliton Francisco Sousa de Paulo³⁵

Rysellé Marcelino Lins

Jean Brito

RESUMO

Este artigo tem como objetivo embasar epistemologicamente a importância do profissional de psicopedagogia não apenas como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, bem como de um norteador do processo de aquisição e tratamento das informações recebidas pelos pais e familiares destes aprendentes. O psicopedagogo realiza orientações e intervenções relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar e sociocultural. Estabelecendo uma estreita relação entre os sujeitos envolvidos é de sua competência aliar esforços compilando aprendentes, pais e professores em um elo que visa favorecer de maneira consistente e significativa a construção de conhecimento de forma harmônica e global. Este importante aliado no entendimento e aceitação por parte de pais e familiares, desponta como elemento chave na articulação e adequação de estratégias direcionadas de forma singular para cada contexto. Este novo olhar confere reconhecimento, compreensão e entendimento sobre dificuldades, afeições e aspirações do aprendente, contribuindo decisivamente para a reorganização do processo de aquisição de conhecimentos.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Aprendizagem. Família. Aprendentes. Dificuldades.

³⁴ Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba no ano de 2011, professora de ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa – PB.

³⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Libras pela FACEN; Graduado em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela UFPB e em Letras/Libras pela Faculdade Eficaz. É professor Intérprete de Libras e professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Estado de Pernambuco. Atua também como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) certificado pelo CNPq.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo observar a estreita relação entre a atuação do profissional de psicopedagogia e a interação familiar do aprendente com dificuldades no processo de aprendizagem escolar. Envolver-se nos atendimentos direcionados e trazer para junto de si o acompanhamento de um familiar que apresenta transtornos educacionais pode aliar as vertentes terapêuticas e afetivas.

Aliando os esforços entre o psicopedagogo, a escola e o núcleo familiar de forma planejada, estruturada e sistematizada as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo que interferem decisivamente nas situações de aprendizagem têm maiores chances de readequação e reorganização estrutural.

Acreditar e reforçar as diretrizes norteadoras apontadas pelo profissional são as principais contribuições que a família pode oferecer ao seu aprendente, de modo a incentivá-lo e torná-lo capacitado a seguir estratégias desenvolvidas sob a reflexão de suas dificuldades de aprendizagem.

O psicopedagogo realiza avaliações e intervenções relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar e sociocultural. Estabelecendo uma estreita relação entre os sujeitos envolvidos é de sua competência aliar esforços compilando aprendentes, pais e professores em um elo que visa favorecer de maneira consistente e significativa a construção de conhecimento de forma harmônica e global.

Este importante aliado no entendimento e aceitação por parte de pais e familiares, desponta como elemento chave na articulação e adequação de estratégias direcionadas de forma singular para cada contexto. Este novo olhar confere reconhecimento, compreensão e entendimento sobre dificuldades, afeições e aspirações do aprendente, contribuindo decisivamente para a reorganização do processo de aquisição de conhecimentos.

2 CONTEXTUALIZANDO A PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia nasceu com a proposta de atuar como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem dos que apresentam dificuldades no desenvolvimento das habilidades escolares. Com o seu surgimento na França em meados da década de 40, médicos e educadores

procuravam formas de tornar mais acessíveis o conjunto de informações que integram o currículo multidisciplinar ofertado pelas redes de ensino.

Para alguns estudantes aquele grupo de conteúdos passado em sala de aula pareciam inacessíveis e demonstravam que algo em suas formas de apreensão e/ou compreensão apresentavam alguma desordem ou disfunção no processo de aprender.

Famílias e escolas passaram a preocupar-se com os baixos resultados obtidos por estes estudantes e questionavam o que havia de errado com o modelo escolar empregado desde então. Mas, as grandes perquisições eram: Por que alguns apreendiam e outros não? Por que alguns tratavam as informações de maneira diferente? Como a escola se portaria diante daqueles resultados? Como elevar o rendimento escolar daqueles estudantes? Era chegado o momento de intervir.

A observação e constatação destas dificuldades geraram discussões e grandes esforços dos estudiosos da época no sentido de nortear e embasar uma melhor definição sobre as possíveis causas destas disfunções. Para tanto, neste processo fez-se necessário o envolvimento de diversas áreas de estudo, tendo em suas raízes a linguística, psicanálise, sociologia, filosofia e neurologia.

No Brasil os primeiros registros de atividades psicopedagógicas datam da década de 70 seguindo influências Argentinas. Conforme os registros de Bossa:

A Psicopedagogia chegou ao Brasil na década de 70, em uma época cujas dificuldades de aprendizagem eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos. (BOSSA, 2000 P. 48-49)

Nesta época a principal intenção era auxiliar estudantes que apresentavam dificuldades pedagógicas a se saírem bem nos testes que os avaliariam e assim maquiagem um evidente fracasso escolar decorrente de problemas institucionais e de profissionais da educação.

A atuação do profissional de psicopedagogia era restrita e limitava-se a auxiliar o trabalho do professor na construção e mediação do conhecimento escolar.

No decorrer do tempo a visão sob o processo psicopedagógico foi se ampliando e passou lançar mão de aspectos sociais, cognitivos, motores, afetivos e biológicos para desvendar as possíveis causas objetivas e subjetivas dos entraves apresentados por muitos educandos.

Para Visca (1987),

“A aprendizagem depende de uma estrutura onde envolva o cognitivo/afetivo/social, nas quais estas sejam indissociavelmente ligadas a alguns aspectos desses três

elementos. Sendo assim, a inteligência vai se construindo a partir da interação do sujeito e as circunstâncias do meio social.” (VISCA, 1987 P. 63)

Passou-se a considerar a investigação do problema e não apenas tratar os sintomas por ele causado.

3 OS DESAFIOS DA ACEITAÇÃO

A partir daí os esforços concentraram-se em convencer às famílias a levarem os seus aprendentes aos consultórios para serem avaliados, acompanhados e amparados pelos estudiosos considerados pioneiros na área. Estes esforços, por vezes, esbarravam no medo do desconhecido e no pré-conceito de ter alguém considerado "anormal" em sua família. Iniciava-se um trabalho de conscientização e engajamento para que as famílias reconhecessem as dificuldades e buscassem ajuda para os déficits apresentados pelos seus jovens e crianças.

Esta premissa embasou inclusive a escolha denominativa da atuação profissional. Segundo Bossa:

Quanto à nomenclatura "Psicopedagogia" recebida por este campo de estudo, há uma explicação dada pelos profissionais que atuavam nesta área, eles afirmavam que este nome dava-se a uma questão simples no atendimento desses alunos, para os pais era mais atraente levar os filhos a um atendimento "Psicopedagógico" do que a um atendimento "Médico-pedagógico" (BOSSA, 2000 P,)

Ainda nos primórdios, então, era possível constatar a relevante importância do envolvimento familiar na reorganização cognitiva dos aprendentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Ao profissional de psicopedagogia que se dedicava a elucidar questões causadoras de tais manifestações restava fazer-lhes uma breve entrevista (hoje denominada anamnese) para colher dados e iniciar o seu processo investigativo dos possíveis causadores das afetações.

Estudiosos buscavam denominações e classificações para os diversos tipos de dificuldades observadas e a partir daí sugeriam caminhos a serem seguidos por pais e profissionais. Em um esforço mútuo os resultados positivos começaram a surgir, dando embasamento aos estudos apresentados até então.

Neste sentido o psicólogo e psicopedagogo argentino Jorge Visca apresentava a Epistemologia Convergente, uma linha teórica que aliava os ensinamentos de Piaget, Freud, Pichon e suas epistemologias. Para Visca (1987) a inteligência era construída a partir da interação do sujeito e as circunstâncias do meio social ao qual está inserido, envolvendo uma estrutura cognitivo/afetivo/social de forma indissociável.

Diversos transtornos foram catalogados e tomados como exemplos em casos semelhantes, disseminando informações e encorajando famílias a expor suas aflições e descontentamento com o desempenho escolar dos seus filhos.

Professores passaram a sentir-se embaçados e perceberam os estudos como grandes aliados na elucidação dos casos antes vistos como incompetência ou falta de empatia.

Os aprendentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem mediados pelo psicopedagogo começaram a demonstrar uma melhor auto-estima, voltando a desejar aprender, compreender e refletir.

Ao passar do tempo a figura do psicopedagogo deixou de ser vista como um precursor problema e passou a ser a de um mediador que facilita a aprendizagem através recursos terapêuticos.

Apesar disto a atuação da família permaneceu inalterada. Além da aceitação era necessário o engajamento. Este seria mais um passo a ser dado na direção do comprometido com o resultado esperado e satisfatório do processo.

Já nos dias atuais, mesmo após grandes descobertas e citações importantes a respeito do acompanhamento e possíveis diagnósticos orientados pelo DSM-5 a anamnese familiar continua sendo o ponto norteador para dar início à categorização de causas, fatores e influências.

A partir de uma conversa podem surgir indícios de fatores de ordem neurológicas, oriundas de uma lesão cerebral, falhas no desenvolvimento cerebral ou por desequilíbrio químico. As causas também podem estar ligadas a fatores hereditários e influência ambiental, sejam elas de cunho familiar ou escolar.

De acordo com o DSM-5:

"[...] a origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão." (DSM-5, 2014 P.68)

Embora o fator hereditariedade seja a causa da maioria dos transtornos específicos, este ainda é o menos aceito pelos pais e familiares. A sensação de "culpa" impede a aceitação e dificulta a elucidação de pontos chaves no acompanhamento do desenvolvimento educacional.

4 FAMÍLIA: base geradora

Passado o impacto do diagnóstico inicial, faz-se necessário a integração e envolvimento do núcleo familiar para apoiar e embasar o acompanhamento e intervenções propostas para o aluno. Não basta apenas levá-lo e trazê-lo às sessões terapêuticas. Confiar e subsidiar os direcionamentos recomendados ao aprendente torna o processo produtivo um elo estruturado que traz ao aluno a segurança da vivência.

Neste elo devem-se incluir os esforços do terapeuta psicopedagógico, o professor e a família, assim, o conjunto buscará a mesma direção.

Nesta construção cada parte integrante tem seu papel fundamental e de substancial importância. Porém, podemos destacar a família como a base geradora, pois, a partir dela que se definirá a escola e o profissional que o aluno frequentará.

Além disto, a família é a principal detentora de informações relevantes que farão parte da construção e desenvolvimento da análise reflexiva e estudo de caso individual. É importante perceber o quão relevante é o entrosamento entre o aprendente e seus responsáveis, dele dependerá a veracidade destes relatos.

Neste sentido, Weiss afirma:

“Considero a entrevista de anamnese como um dos pontos cruciais de um bom diagnóstico. É ela que possibilita a integração das dimensões do passado, presente e futuro do paciente, permitindo perceber a construção ou não de sua própria continuidade e das diferentes gerações, ou seja, é uma anamnese da família. A visão familiar da história de vida do paciente traz em seu bojo seus preconceitos, normas, expectativas, a circulação dos afetos e do conhecimento, além do peso das gerações anteriores que é depositado sobre o paciente.” (WEISS, 2004 p.61)

Cabe ao psicopedagogo a mediação e a articulação destas informações, procurando gerar um conforto e acolhimento às partes. Ressaltando o controle da ansiedade por parte do aluno, pais e professores. Perceber e auxiliar nas fragilidades desta vivência potencializa os resultados.

Para Weiss cabe a constatação:

“Quando a relação construída entre o paciente, pais e o terapeuta é de confiança, a expressão de sentimentos da família é mais fácil, e assim consegue-se a explicitação da queixa de forma mais detalhada. É a partir dessas falas que levantamos as primeiras hipóteses.” (WEISS, 2004 p.46)

Direcionar ações construtivas tanto no contexto familiar quanto no escolar viabilizando a evolução do paciente e promovendo a integração entre os diversos contextos nos quais aquele ator está envolvido é também atribuição do psicopedagogo.

Segundo Bastos:

Os pais precisam ser orientados pelo psicopedagogo a falar, opinar, refletir e gradativamente se darem conta da estreita conexão entre suas relações com os filhos e as limitações que eles venham a apresentar no processo de aprendizagem. Durante o processo de diagnóstico e intervenção o acompanhamento dos pais, mesmo que esporádico, é necessário para lhes permitir a construção de um novo olhar sobre o seu filho e um maior comprometimento com suas dificuldades. (BASTOS, 2015 p.39)

Este novo olhar confere reconhecimento, compreensão e entendimento sobre dificuldades, afeições e aspirações do aprendente.

Ao professor relaciona-se a articulação da metodologia aplicada de forma facilitadora e sensível à adequação de conteúdos, permitindo ao aluno a sintonia entre a prática e a vivência, possibilitando a construção dos conhecimentos de forma harmônica e global. Cabe ao professor a mediação do conhecimento no contexto coletivo, favorecendo a construção do conhecimento de maneira consistente e significativa.

Trabalhar em parceria com o profissional de psicopedagogia e da família em prol do desenvolvimento do aprendente só aprimora e enaltece os ganhos desta mediação.

Alguns facilitadores deste processo deverão ser adotados. Segundo Fagali:

“A articulação dos aspectos afetivos e intelectuais, internos e externos, individuais e coletivos no processo de aprendizagem carece de novas matrizes, novas formas de dinâmicas que permitam esta integração.” (FAGALI, 2011 P. 15)

Estes facilitadores devem ser escolhidos e discutidos de forma transdisciplinar, para que possa ser desenvolvido em diversos âmbitos da vida global do aprendente. Visando a interação dos principais atores envolvidos nesta ação educativa: aprendente, família, escola e psicopedagogo.

Não é raro que a investigação para a elucidação das causas de um transtorno mude de direcionamento no decorrer processo terapêutico. Por vezes o aprendente demonstra uma dificuldade de aprendizagem que, diferente do que se possa supor, tem origens emocionais e não por potenciais cognitivos. Podendo estar relacionada a um desejo de não aprender motivada por questões afetivas.

Apenas com a participação da família, da escola e do psicopedagogo pode-se libertar uma inteligência e torná-la curiosa, criativa e perspicaz.

4.1 PSICOPEDAGOGO: UM IMPORTANTE ALIADO

A psicopedagogia tem por prioridade ascender no indivíduo o despertar do desejo de saber. Esta relação do sujeito com a aprendizagem que interfere de forma decisiva na visão

global do aprendente pode ser maximizada à medida que uma ação transformadora se coloque em prática. Observando que cada sujeito tem o seu modo singular de aprender, o psicopedagogo busca formas e estratégias de aliar o possível ao necessário.

Com o passar do tempo a visão do profissional que reforçava a tarefa escolar foi desmitificada, ganhando sua real relevância neste ciclo tão singular na vida de um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

A busca pelo atendimento psicopedagógico pode ter duas origens: a preventiva e a terapêutica. No primeiro caso busca-se a antecipação da problemática, com o envolvimento de atividades lúdicas que despertem a atenção e curiosidade do aluno. No segundo caso a busca, normalmente, é derivada de uma solicitação da escola, médico, familiar ou mediador que relata queixas a respeito do sujeito. Porém, nem sempre uma queixa é necessariamente um sintoma. A este respeito Rubinstein nos diz:

“(...) O sintoma é que mobiliza a busca pelo trabalho psicopedagógico, mas atrás do sintoma está o sujeito com sua forma particular de lidar com a vida. Ali está o seu estilo, qual influi na forma de aprender. O estilo é a manifestação da singularidade, enquanto o sintoma é a manifestação do conflito e precisa ser decodificado (...)” (RUBINSTEIN, 2003 p. 195-196)

Tomando sempre por base que um indivíduo é um ser único, cada acompanhamento é feito de maneira individualizada e pensada exclusivamente para aquele paciente. Observar, escutar e pontuar fazem parte deste processo de avaliação, acompanhamento e intervenção terapêutica.

Esta interação tão aproximada e singular do paciente torna este profissional capaz de interagir e direcionar a família na busca de conhecimento e acompanhamento para as diferentes dificuldades de aprendizagem dos sujeitos. Tornando-se um importante aliado não apenas na intervenção pedagógica, mas também no autoconhecimento do sujeito e do contexto social no qual ele está inserido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi visto, pode-se dizer que embasado em estudos epistemológicos a psicopedagogia veio em auxílio dos aprendentes que desenvolvem formas peculiares de apreender o conhecimento vivenciado não apenas na escola, mas em seu âmbito sociocultural.

Trabalhando de forma articulada, investigativa e comprometida o profissional de psicopedagogia tornou-se um importante aliado das famílias e escolas na elucidação das mais diversas dificuldades e transtornos da aprendizagem.

Manter-se alinhado e ajustando às singularidades de cada família, orientando-os de forma sóbria e perspicaz, torna este profissional um norteador do processo de aquisição e tratamento das informações relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo do aprendente.

Articulando o elo entre os sujeitos, pais e professores, o profissional de psicopedagogia tem caráter interdisciplinar objetivando a busca do despertar e desenvolvimento de uma mente sagaz e sedenta por descobertas.

Enfim, a atuação psicopedagógica mostra-se de suma importância não apenas no acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também, no envolvimento e direcionamento dos pais e familiares destes aprendentes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Rio de Janeiro. 2002.

BASTOS, A.B.B.I. Psicopedagogia Clínica e Institucional: Diagnóstico e intervenção. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FAGALI, E. Q., VALE, Z. D. R. Psicopedagogia Institucional Aplicada: A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS

[recurso eletrônico]: **DSM-5** [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

RUBINSTEIN, J. O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VISCA, Jorge. Clínica Psicopedagógica – Epistemologia Convergente, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clínica. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



ISBN 978-65-5886-060-0



9 786558 860600