

ORGANIZAÇÃO

Rosilene Felix Mamedes

Fabiana Silva de Lira Lima

Marinalva Pereira de Araújo

Carlos Augusto da Silva

Emerson Moraes Raimundo

LINGUAGEM E ENSINO EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vol. 5

 **Contatos**
Edições

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagem e ensino em contextos de aprendizagem
[livro eletrônico] : desafios e perspectivas :
vol. 5 / organização Rosilene Felix Mamedes...
[et al.]. -- João Pessoa, PB : Contatos
Empreendimentos, 2025.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Fabaiana Silva de Lira
Lima, Marinalva Pereira de Araújo, Carlos Augusto da
Silva, Emerson Morais Raimundo.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83514-15-8

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Educação -
Coletâneas 4. Linguagem 5. Prática pedagógica
6. Professores - Relatos I. Mamedes, Rosilene Felix.
II. Lima, Fabaiana Silva de Lira. III. Araújo,
Marinalva Pereira de. IV. Silva, Carlos Augusto da.
V. Raimundo, Emerson Morais.

25-326953.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Educação 370

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

LINGUAGEM E ENSINO EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vol. 5

ORGANIZAÇÃO

Rosilene Felix Mamedes
Fabiana Silva de Lira Lima
Marinalva Pereira de Araújo
Carlos Augusto da Silva
Emerson Moraes Raimundo

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Nadja Maria de Menezes Moraes
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

SUMÁRIO

ESCRITA, VOZ E CIDADANIA: O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA COMO PRÁTICA DE INTERVENÇÃO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA..... 5

Emerson Morais Raimundo; Carlos Augusto da Silva; Rosilene Felix Mamedes

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: RETOMADA DA DIDÁTICA SILÁBICA COM O USO DO MÉTODO SOCIOLINGUÍSTICO NO PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA..... 15

Carlos Augusto da Silva; Emerson Morais Raimundo; Rosilene Felix Mamedes

O USO ALTERNADO ENTRE NÓS E A GENTE NA FUNÇÃO SINTÁTICA DE SUJEITO: REFLEXÃO SOBRE O USO EM SITUAÇÕES COMUNICATIVAS..... 24

Fabiana Silva de Lira Lima; Maria Jouse Cesário da Silva

A SUPERVISÃO ESCOLAR COMO COMPONENTE ESSENCIAL À QUALIDADE E À TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO 33

Lidiane de Lima Felismino; Adria Karla Cavalcanti Santos do Nascimento

ESCRITA, VOZ E CIDADANIA: O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA COMO PRÁTICA DE INTERVENÇÃO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Emerson Morais Raimundo¹

Carlos Augusto da Silva²

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Este artigo apresenta e discute os resultados de um projeto de intervenção realizado em uma escola pública de João Pessoa-PB, cujo foco foi o ensino do gênero textual carta aberta como prática social de leitura, escrita e cidadania. Fundamentado em concepções sociointeracionistas da linguagem (Antunes, 2003; Marcuschi, 2008; Bakhtin, 2011; Koch; Elias, 2015) e em propostas de didatização de gêneros (Schneuwly; Dolz, 2004), o projeto buscou promover o protagonismo juvenil, o desenvolvimento da argumentação e o fortalecimento da autoria por meio da escrita colaborativa. A metodologia envolveu diagnóstico inicial, estudo de operadores argumentativos, análise de textos autênticos e produção de cartas abertas em duplas ou trios, considerando as condições reais de circulação (Geraldí, 1997). Os resultados evidenciam o engajamento dos estudantes, o aprimoramento da competência argumentativa e o reconhecimento da escrita como instrumento de intervenção social, reforçando o papel da escola pública como espaço de formação crítica e emancipadora.

Palavras-chave: autoria; carta aberta; cidadania; ensino de escrita; gêneros textuais.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica tem sido continuamente convocado a rever suas práticas e a superar abordagens centradas quase exclusivamente na metalinguagem, que, embora importantes, tornam-se limitadas quando ocupam o centro do processo formativo. As discussões contemporâneas, sustentadas por autores como Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2004) e pelos documentos orientadores nacionais (Brasil, 1998; 2018), têm reforçado a necessidade de deslocar o foco para o trabalho com textos reais, socialmente situados e capazes de mobilizar o estudante como sujeito de autoria, de intervenção e de participação social. Nessa direção, torna-se urgente que as práticas de ensino privilegiem situações concretas de uso da linguagem, nas quais o ato de escrever assuma função comunicativa e ética, permitindo que o

¹ Mestrando em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Professor do Estado da Paraíba. E-mail: emersonmkml@gmail.com

² Graduado em Pedagogia-UFPB. Professor de Geografia da rede pública de Ensino Fundamental de Cabedelo. E-mail: pratersucesso@gmail.com

estudante compreenda o papel da língua na construção e transformação das realidades que o cercam.

Diante desse cenário, projetos que aproximam a escrita escolar de práticas de intervenção pública revelam-se particularmente fecundos, pois articulam o desenvolvimento das competências linguísticas à formação cidadã. Ao criar condições reais de produção e circulação de textos (Geraldi, 1997), tais iniciativas ampliam a autonomia discente, favorecem a construção do pensamento crítico e contribuem para um ensino de língua alinhado às exigências socioculturais do mundo contemporâneo, no qual a participação discursiva ganha centralidade.

É nesse contexto que se insere o projeto pedagógico discutido neste artigo, desenvolvido ao longo do ano letivo de 2025 em uma escola pública localizada no município de João Pessoa-PB, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta nasceu da necessidade de ressignificar o trabalho com a produção textual, especialmente diante das dificuldades observadas: desmotivação para escrever, limitações no processo de leitura e pouca compreensão da escrita como prática social e como forma de agir no mundo. Essas constatações demandaram uma abordagem que unisse o estudo do texto às experiências concretas dos estudantes, valorizando sua voz, sua percepção de mundo e sua capacidade de intervenção.

A carta aberta, tomada como gênero de circulação pública e potencialmente transformador, mostrou-se um instrumento adequado para essa finalidade. Por meio dela, buscou-se criar um espaço legítimo de fala e de escuta no qual os estudantes pudessem identificar problemas da escola e/ou da comunidade, posicionar-se criticamente e propor soluções fundamentadas. A escolha do gênero dialoga diretamente com a concepção de linguagem como prática social, segundo a qual a produção de textos é atividade situada, atravessada por condições de produção e orientada por propósitos comunicativos específicos (Brasil, 1998; 2018; Geraldi, 1997; Antunes, 2003; Bronckart, 2009; Bakhtin, 2011). Assim, escrever torna-se mais do que cumprir uma tarefa escolar: transforma-se em um ato de participação social e de exercício da cidadania.

A seguir, serão apresentados a fundamentação teórica que sustenta este trabalho, bem como os procedimentos metodológicos adotados, os resultados e análises produzidos e, por fim, as considerações finais. Busca-se evidenciar os impactos do projeto tanto para o fortalecimento da autoria discente quanto para a ampliação do senso de cidadania juvenil, especialmente no contexto desafiador - e, ao mesmo tempo, potente - da escola pública.

2 LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL

As discussões sobre o ensino de língua, especialmente a partir da chamada virada discursiva, têm ressaltado a necessidade de compreendermos a linguagem como prática social, situada histórica e culturalmente, orientada por propósitos específicos e atravessada por valores, ideologias e relações de poder. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser vista como um sistema estável e neutro e passa a ser entendida como espaço de ação, de disputa e de construção de sentidos. Assim, escrever não se restringe ao domínio de estruturas formais; implica agir no mundo por meio do texto, projetando posições discursivas, assumindo responsabilidades comunicativas e produzindo efeitos de sentido capazes de influenciar leitores e realidades (Brasil, 1998, 2018; Geraldi, 1997; Antunes, 2003; Bronckart, 2009; Bakhtin, 2011; Koch; Elias, 2015).

Nesse quadro teórico, Geraldi (1997) destaca de forma contundente que nenhum texto existe fora das condições concretas de sua produção. Escrever é sempre responder a alguém, em determinado momento histórico, por um motivo específico, mobilizando recursos linguísticos e discursivos adequados ao contexto. Por isso, o ato de escrever deve levar em conta o interlocutor, o propósito comunicativo, o suporte material do texto, a esfera de circulação e todas as circunstâncias que conferem legitimidade ao dizer. Quando esses elementos são ignorados, como ainda ocorre em práticas escolares tradicionais, a escrita se converte em mero exercício escolar, mecânico, desprovido de sentido social e distante das práticas reais de comunicação.

Essa desconexão faz com que os estudantes, muitas vezes, escrevam apenas para cumprir a tarefa ou para obter uma nota, tendo como único leitor o professor, figura que, nesse contexto, assume o papel de juiz avaliador, e não de interlocutor real. Trata-se de uma escrita empobrecida em sua função social, pois não circula, não produz efeitos fora da sala de aula, não mobiliza destinatários concretos e não permite ao aluno reconhecer-se como sujeito de discurso. É, portanto, uma escrita que não cumpre sua finalidade comunicativa nem contribui para a formação cidadã.

Com o objetivo de superar essa realidade, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reafirma a compreensão da linguagem como prática social e define como objetivo formativo central o desenvolvimento de sujeitos críticos, éticos e autônomos, capazes de participar ativamente das esferas públicas e privadas em que os textos circulam. O documento orienta que o ensino de língua deve garantir que os estudantes se apropriem de gêneros textuais

diversos, compreendendo não apenas sua estrutura composicional, mas, sobretudo, seus modos de funcionamento, suas condições de produção, seus efeitos e suas finalidades sociais.

Dessa forma, trabalhar com gêneros textuais no contexto escolar não pode limitar-se à identificação de partes, marcas ou modelos. É preciso, como defendem Schneuwly e Dolz (2004), compreender os gêneros como formas de agir discursivamente no mundo, como instrumentos culturais que orientam as ações de linguagem em situações concretas. Isso exige que a escola (re)crie condições reais ou verossímeis de produção, nas quais os estudantes se percebam como autores, reconheçam seus interlocutores e assumam responsabilidades discursivas.

3 GÊNEROS E ENSINO

Marcuschi (2008) compreende os gêneros textuais como formas culturais de ação social, que orientam nossas práticas de linguagem ao oferecer modelos relativamente estáveis, ainda que permeados por dinamicidade e flexibilidade. Longe de serem moldes rígidos, os gêneros constituem instrumentos de interação que se transformam historicamente à medida que as práticas sociais também se modificam. Por isso, seu ensino na escola não pode limitar-se à identificação de características estruturais, mas deve contemplar o entendimento de como esses textos funcionam nas diferentes esferas da atividade humana.

Nessa direção, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que trabalhar com gêneros implica (re)criar, no espaço escolar, situações de produção que dialoguem com as práticas sociais de referência. Essa aproximação não se dá por mera simulação, mas pela construção de condições reais ou verossímeis que permitam ao aluno compreender o gênero como ferramenta de ação comunicativa. Assim, ao produzir textos ancorados em contextos significativos e destinatários concretos, o estudante aprende não apenas “sobre” o gênero, mas “por meio” dele, mobilizando estratégias discursivas para agir no mundo.

No contexto da escola pública, essa abordagem assume relevância ainda maior. Em um cenário marcado por desigualdades sociais, múltiplas linguagens e disputas simbólicas, reafirmar a centralidade da escrita como direito é também defender a escola como espaço de participação política e de formação cidadã. Trabalhar com gêneros que circulam na esfera pública, como a carta aberta, contribui para que os estudantes reconheçam sua própria voz como legítima, percebam-se como sujeitos de direitos e compreendam que sua escrita pode produzir efeitos concretos sobre a realidade que vivenciam. A carta aberta, ao convocar um interlocutor

coletivo e ao assumir uma função social de denúncia, reivindicação ou apelo, coloca o estudante diante da possibilidade real de intervenção e de construção de posicionamentos críticos.

Além disso, compreender a escrita como processo, e não como produto final, é essencial para uma prática pedagógica coerente com a perspectiva sociointeracionista. Nesse sentido, Marcuschi, B. (2007) enfatiza que escrever envolve etapas interdependentes de planejamento, escrita, revisão e reescrita, as quais devem ser trabalhadas de maneira integrada, em um movimento contínuo de aperfeiçoamento. A centralidade dada a esse processo favorece o desenvolvimento da autorregulação e o aprimoramento progressivo da autoria.

Ainda dentro desse contexto de escrita processual, Suassuna (2007) destaca o papel da avaliação formativa, em que o docente acompanha o percurso do estudante e (re)orienta as estratégias pedagógicas, se for o caso, sempre visando à efetivação do ensino-aprendizagem. Trazendo para a escrita, o docente pode encontrar, na avaliação formativa, uma excelente oportunidade dentro da produção de textos, oferecendo ao aluno devolutivas que ampliem sua capacidade de refletir sobre o próprio texto. Em vez de se concentrar em erros pontuais e numa nota, a avaliação formativa busca, então, identificar avanços, orientar reescritas e construir oportunidades reais de aprendizagem.

4 A METODOLOGIA COM O GÊNERO CARTA ABERTA EM SALA DE AULA

A metodologia adotada procurou seguir uma sequência de atividades, compreendendo diagnóstico inicial, reflexão linguística, leitura de textos-modelo, escrita (e reescrita) colaborativa, culminando na circulação das cartas.

As etapas foram as seguintes:

1. **Diagnóstico inicial:** produção de um texto opinativo sobre problemas da escola ou da comunidade, visando a identificar repertório temático, consciência crítica e recursos argumentativos iniciais dos alunos.
2. **Estudo dos operadores argumentativos:** momento de reflexão sobre conectores e estratégias de progressão temática, com base em Ortega (s.d.), inclusive levando os estudantes à reescrita dos textos opinativos com foco nos operadores argumentativos.
3. **Análise de cartas abertas reais:** leitura e discussão de textos autênticos de circulação local, identificando estrutura, estratégias de persuasão e condições de produção.
4. **Produção colaborativa das cartas abertas:** escrita em duplas ou trios, transpondo o texto opinativo para o novo gênero, considerando, entre outros, interlocutor e grau de

formalidade.

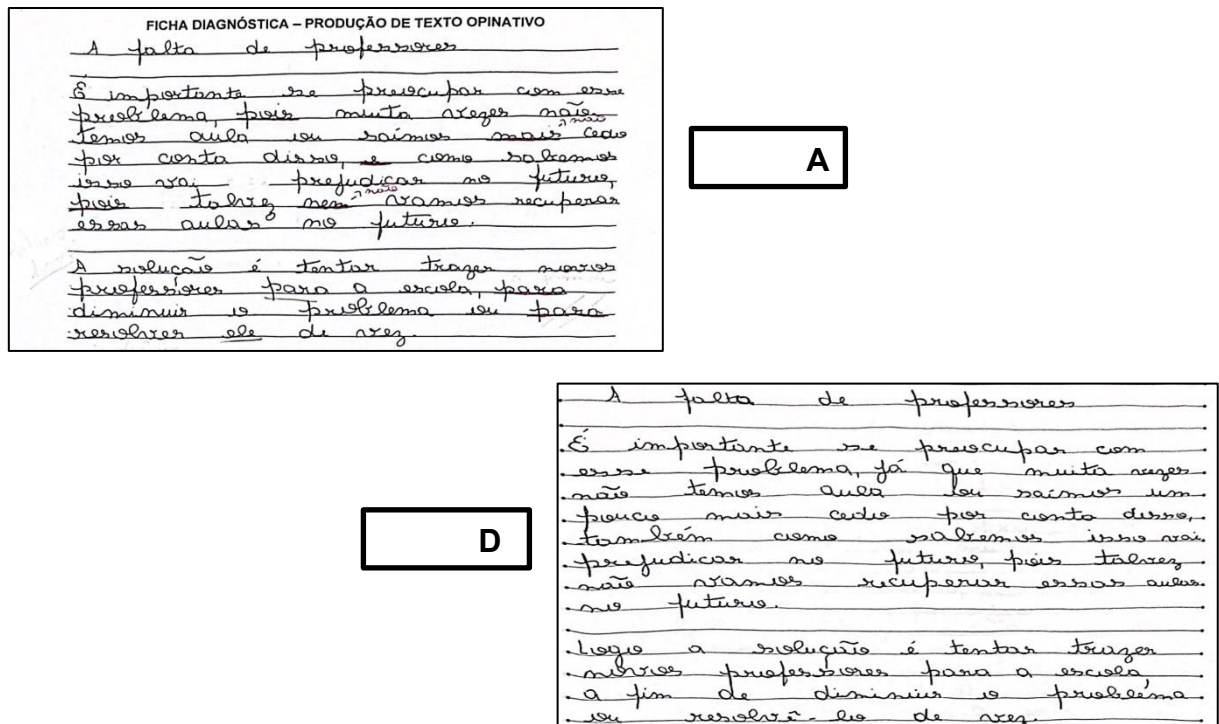
5. **Reescrita orientada e coavaliação:** leitura entre pares, ajustes linguísticos, organizacionais e argumentativos.
6. **Circulação social:** entrega de algumas cartas aos destinatários competentes.
7. **Avaliação formativa:** devolutivas orais, autoavaliação e acompanhamento das escolhas discursivas ao longo das etapas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira atividade, produção de texto opinativo, revelou que os estudantes já demonstravam consciência social, ainda que com limitações linguísticas. Temas como infraestrutura precária, segurança do bairro, falta de professores e questões relacionadas à alimentação escolar emergiram com força, evidenciando que a escrita, quando conectada às vivências, mobiliza interesse e engajamento. Contudo, observou-se uso restrito de conectores e dificuldades de progressão argumentativa. Esses elementos justificaram a intervenção subsequente.

Nesse contexto, o estudo dos operadores argumentativos com base em Ortega (s.d.) foi o passo seguinte, contribuindo para a melhoria das reescritas dos textos opinativos. Os estudantes puderam ampliar o repertório de conectivos e compreender que suas escolhas orientam o sentido do texto. A reflexão, nesse momento, reforçou a construção da autonomia e evidenciou avanços na clareza e unidade das ideias. Os alunos tiveram a oportunidade de ver o quanto limitados estavam seus textos, até então, quanto aos conectivos, ou mesmo apresentavam ausência deles, o que comprometia a progressão e os efeitos de sentido pretendidos. Abaixo, é possível vermos o antes e o depois de um dos textos opinativos, levando em consideração os operadores. As mudanças realizadas na segunda versão, ainda que pontuais, já revelam outra postura por parte do aluno.

FIGURA 1: TEXTO OPINATIVO DE ALUNO ANTES E DEPOIS DA REFLEXÃO SOBRE OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

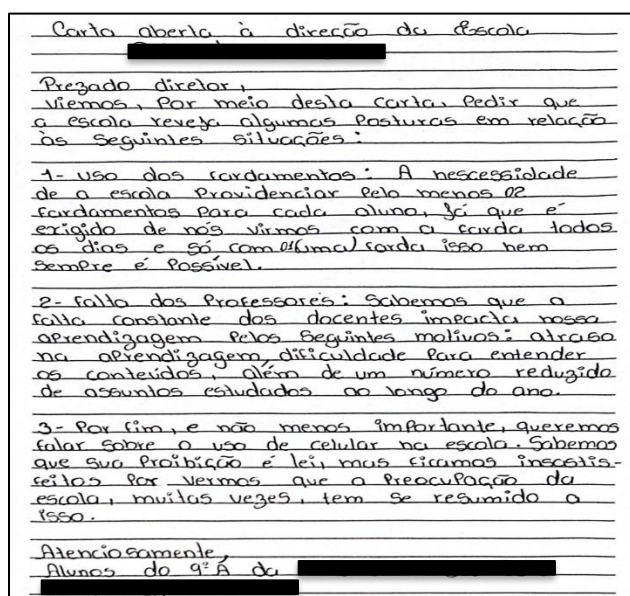


Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Por sua vez, a análise de cartas abertas reais foi outra etapa importante, conforme Schneuwly e Dolz (2004). Ao perceber que o gênero circula na esfera pública e que pessoas escrevem para denunciar injustiças e reivindicar direitos, os estudantes passaram a enxergar a escrita como ação concreta, e não como simples tarefa escolar. Houve identificação, envolvimento e maior compreensão do papel social do texto. Os alunos identificaram regularidades do gênero e refletiram sobre tom, grau de formalidade, escolha de verbos, uso da primeira pessoa do plural e estratégias de persuasão. Esse repertório foi mobilizado na etapa seguinte.

Por fim, a produção das cartas abertas em duplas ou trios – a partir de um dos textos opinativos elaborados previamente, ou da reunião desses textos, conforme escolha das duplas ou trios - permitiu que os estudantes discutissem escolhas linguísticas, negociassem argumentos e construíssem sentidos de forma compartilhada. Essa prática fomentou responsabilidade discursiva, autonomia e protagonismo, alinhando-se ao que defende a BNCC (Brasil, 2018). A circulação das cartas - seja em mural escolar, seja por envio/entrega a instituições - deu sentido pleno ao projeto, garantindo o contexto de circulação (Geraldi, 1997). Abaixo, vejamos um exemplo de carta aberta produzida, considerando, entre as reivindicações, a reivindicação presente no texto opinativo acima.

FIGURA 2: CARTA ABERTA PRODUZIDA COLABORATIVAMENTE



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Como se pode observar na carta apresentada, os estudantes conseguiram mobilizar, de forma satisfatória, os elementos característicos do gênero, demonstrando compreensão tanto de sua estrutura quanto de sua função social. Nota-se, ainda, que utilizam o espaço da carta aberta para “denunciar” aspectos da realidade escolar que lhes causam incômodo, articulando experiências pessoais e percepções críticas em uma tentativa legítima de promover mudanças por meio de sua própria voz, materializada na escrita. Trata-se de um movimento que reafirma a potência da escrita como instrumento de participação e intervenção, nesse caso no cotidiano escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia que o trabalho com a carta aberta, entendida como prática social situada, constitui uma estratégia particularmente potente para fortalecer a autoria discente, ampliar a consciência cidadã e promover aprendizagens efetivas de leitura e escrita. Ao vivenciar todas as etapas de produção – da compreensão da situação comunicativa à circulação das cartas –, os estudantes passaram a reconhecer a escrita como instrumento de denúncia, reivindicação e defesa de direitos, compreendendo-se como participantes legítimos do debate público e capazes de tensionar realidades que os atravessam.

Os resultados obtidos mostram que, quando a escola garante espaços reais de fala, escuta e intervenção, a juventude responde com engajamento, criticidade e sentido de responsabilidade

coletiva. A carta aberta, por seu potencial ético e político, revelou-se um gênero privilegiado para o desenvolvimento da argumentação, pois convida o aluno a assumir uma posição social, mobilizar repertórios e construir discursos que dialogam com problemas concretos da comunidade escolar e do bairro em que vivem. Nesse movimento, emergem indícios de protagonismo estudantil que rompem com práticas tradicionais e reforçam a centralidade do aluno como sujeito da própria aprendizagem.

Reitera-se, portanto, a relevância de práticas pedagógicas que aproximem a escrita das demandas reais dos estudantes, reconhecendo seus contextos, suas urgências e seus modos de significar o mundo. Ao articular ensino de língua, cidadania e participação social, a escola pública reafirma seu compromisso de formar sujeitos capazes de compreender criticamente e transformar a realidade em que estão inseridos, contribuindo para uma educação linguística que vai além da norma e se constitui como exercício efetivo de voz e intervenção social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. As condições de produção dos textos. In: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009. p. 91-103.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gênero e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; SALES, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

GERALDI, J. W. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 115-217.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica,

2007. p. 61-74.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORTEGA, S. T. de O. **Operadores argumentativos**: recursos essenciais ao direcionamento discursivo. Londrina: UEL, s.d.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-43.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: RETOMADA DA DIDÁTICA SILÁBICA COM O USO DO MÉTODO SOCIOLINGÜÍSTICO NO PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Carlos Augusto da Silva³

Emerson Morais Raimundo⁴

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

O tema escolhido visa fazer uso das práticas de leitura que podem ser ofertadas em uma escola pública da cidade de Cabedelo-PB, direcionadas para o alunado matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades quanto às suas habilidades de leitura e escrita, sendo estas dificuldades observadas no início de cada ano letivo e constatadas através das atividades de diagnose. As práticas a serem utilizadas têm no método da didática silábica um pré-requisito para a aquisição da consciência fonêmica. Com esta ação, espera-se que sejam contemplados a promoção das habilidades leitora e escrita deste alunado em estudo/ação. Para tanto, neste trabalho serão utilizados os referenciais teóricos de MARCUSCHI (2008); SOARES (2014); NASCIMENTO (2019); MENDONÇA (2019), e a pesquisa-ação de natureza qualitativa como metodologia.

Palavras-chave: Leitura, habilidades, escrita.

1 INTRODUÇÃO

Na atual concepção de aquisição da linguagem, observa-se que uma parcela considerável das crianças de até 12 anos de idade chegam aos primeiros anos do Ensino Fundamental II com deficiências nas habilidades de leitura e escrita, o que corrobora com a necessidade atividades pedagógicas de “reforço” na perspectiva da aquisição da linguagem.

Com isto, é proposto neste trabalho a utilização de práticas de leitura e escrita nos moldes da didática silábica associada ao método sociolinguístico de Paulo Freire, “da consciência social, silábica e alfabética” (Mendonça, p. 38). Neste sentido, a leitura e a escrita são as “ferramentas” a serem utilizadas para a compreensão do mundo.

³ Graduado em Pedagogia-UFPB. Professor de Geografia da rede pública de Ensino Fundamental de Cabedelo. E-mail: pratersucesso@gmail.com

⁴ Mestrando em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Professor do Estado da Paraíba. E-mail: emersonmkml@gmail.com

Quanto à parcela do alunado que apresenta dificuldades em relação às habilidades leitora e de escrita, dados do Ideb (2023) e do Pisa (2022) mostram que o Brasil se encontra em déficit no que tange à qualidade do ensino. O resultado do Ideb, de 2023, aponta que não foi possível ultrapassar os resultados do índice no ano pré-pandemia (2019), em nenhuma das etapas avaliadas em Língua Portuguesa, por exemplo. Lembrando que Ideb é um indicador que combina os resultados do Saeb com o fluxo escolar, e o resultado para o Saeb 2023 foi insatisfatório, uma vez que esses dados do Saeb 2023 revelaram uma queda no desempenho dos estudantes em todas as etapas de ensino avaliadas, comparado ao ano de 2019.

Já o resultado do Pisa, de 2022, apresentou estabilidade, levando-se em consideração ao observado em 2018, no qual os índices são tidos como preocupantes, de modo que o Brasil continuou na parte inferior da tabela, com notas muito abaixo das médias registradas pelos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Ademais, quando são verificados os dados do 5º ano – o que revela informações preocupantes -, pois observa-se que os alunos estão saindo do Ensino Fundamental Anos Iniciais sem as habilidades necessárias previstas ou esperadas. Isso implica dizer que estes alunos apresentarão dificuldades para iniciar e acompanhar a próxima faixa escolar dos Anos Finais, a partir do 6º ano.

Para tanto, para esta proposta, tomo como referencial teórico os estudos de Marcuschi (2008) sobre texto, discurso e gênero, Soares (2014) sobre aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa, Nascimento (2019), Mendonça (2009), entre outros teóricos, além da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que normatiza as habilidades e competências necessárias para o ensino no Brasil.

Metodologicamente, propõe-se a realização dos momentos de leitura através da didática silábica em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Cabedelo, como atividade complementar aos estudos normais e cotidianos.

Dentro desse contexto, temos a importância de se pesquisar as estratégias pedagógicas para o ensino da língua que levem em consideração o método sociolinguístico, no sentido de que “a palavra escrita representa a palavra falada e através da combinação dos fonemas, nas sílabas, possam desenvolver a consciência da relação fonema/grafema, a qual constitui a especificidade da alfabetização” (Mendonça, 2009, p. 17). Esse pensamento corrobora com o uso da linguagem verbal e visual como recurso narrativo, pois compreende-se que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 2009, p. 103). Assim, consolidar nas crianças

e adolescentes, as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma alfabetização é ver, no plano social, as desigualdades educacionais serem minimizadas.

2 JUSTIFICATIVA

Fazer uso da escrita é muito mais do que o domínio de um código do sistema linguístico que utilizamos para registrar narrativas, documentos, para publicar informações, enviar e-mails ou noticiar fatos. Escrever e/ou ler é fazer uso social deste instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir, elaborar o conhecimento, tomar consciência de si e do mundo que o rodeia, é fazer uso da língua que carrega consigo valores, gêneros e discursos para além de apenas repetir práticas tradicionais, além de ser a linguagem um ato político.

Neste sentido, o ensino orientado pelo viés da didática silábica condicionada ao método sociolinguístico, se revela como uma alternativa para auxiliar o alunado em seu desenvolvimento das competências relativas à leitura e à produção escrita. Assim, desde a lista de compras em um supermercado, com os produtos a serem adquiridos; ou a uma consulta a um(a) médico(a), na qual receberá a prescrição (medicamentos e como utilizá-los); os folders com produtos de uma rede farmacêutica, com as promoções exibidas diariamente; as leituras de mangás, entre outros, são exemplos dos recursos textuais dos quais podem ser sugeridos e utilizados nas atividades de leitura dentro e fora da sala de aula, de forma interdisciplinar, objetivando a aquisição da leitura e da escrita (gradativamente), contribuindo assim para desenvolver o letramento, “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”, Soares (2014, p.33).

No sentido de auxiliar o alunado oriundo do 5º ano do Ensino Fundamental, com dificuldades leitoras e de escrita, oportuniza-se a apresentação deste projeto para o auxílio pedagógico/escolar na aquisição da leitura e da escrita, proporcionando atividades complementares para este público escolar que ingressara no 6º ano, reiteramos, com dificuldades em leitura e escrita. Nesta perspectiva, o letramento “implica em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura (...)”, Soares (2014, p. 33).

3 PROBLEMA DE PESQUISA

Atualmente são vários os questionamentos formulados a partir dos resultados obtidos em torno da aquisição da habilidade leitora do alunado matriculado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que se percebe é que até o momento considerado, boa parte dos alunos não

possui as habilidades necessárias para a conclusão dos Anos Iniciais, e acabam sendo promovidos sem estarem aptos para que possam ingressar nos Anos Finais. Como justificativa para esta afirmação, tem-se o resultado para o Saeb 2023 que revelou um quadro insatisfatório quanto às habilidades de leitura, verificando-se uma queda no desempenho dos estudantes em todas as etapas de ensino avaliadas.

Assim, surge o seguinte problema de pesquisa:

A aquisição da habilidade leitora, para alunos do 6º ano – Anos Finais -, pode ser facilitada através da utilização da didática silábica condicionada ao método sociolinguístico.

3.1 HIPÓTESE

A utilização de atividades nos moldes da didática silábica condicionada ao método sociolinguístico, podem contribuir para a aquisição da habilidade leitora do alunado.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

- Exercitar a leitura e a escrita com alunos do 6º ano, por meio de práticas de letramentos sociais (método sociolinguístico).

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear o nível de letramento dos alunos do 6º ano;
- Proporcionar oficinas pedagógicas que visem significar a habilidade leitora, tendo como base o método sociolinguístico;
- Propor um produto (cartilha) que auxilie os alunos nas atividades complementares.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo terá como aportes teóricos os trabalhos desenvolvidos por Bronckart (2009), Marcuschi (2008), Nascimento (2019), Soares (2014), colaborando assim para o

direcionamento da elaboração e execução das atividades escolares a partir dos gêneros textuais na perspectiva do reforço da competência leitora.

Com isso, é imprescindível que este aluno participe destas práticas leitoras e sociais, proporcionando, assim a compreensão e a importância deste ensino através dos gêneros textuais apresentados na dinâmica da didática silábica e do método sociolinguístico apresentado por Freire (Mendonça, 2009), e ainda, como o professor pode promover as condições necessárias para que cada aluno desenvolva sua habilidade de leitura, de compreender a necessidade que está sendo realizada enquanto prática escolar.

Nesse cenário, a alfabetização refere-se à apropriação do sistema alfabético de escrita, compreendendo as competências de codificação e decodificação de sinais gráficos que correspondem aos sons da fala. Tal processo é predominantemente conduzido em ambientes escolares formais, constituindo-se como uma aprendizagem técnico instrumental das práticas de linguagem, inserida na esfera individual do sujeito. Historicamente, a alfabetização foi concebida como o domínio de uma tecnologia de representação linguística, instrumentalizando o indivíduo para o uso do sistema alfabético-ortográfico (Soares, 2003).

Todavia, o aprendizado da leitura não se constitui como uma tarefa trivial. É imprescindível a existência de condições propícias, incluindo acesso a recursos, interações significativas, disciplina intelectual e, sobretudo, a mobilização do conhecimento prévio do aprendiz. Entre essas aquisições está a noção de que a escrita se organiza graficamente de forma linear, com orientação culturalmente determinada, e a habilidade de identificar objetos que portam inscrições significativas (Kail, 2013).

Na perspectiva da oferta dos gêneros textuais/discursivos, o emprego da língua efetua-se através de enunciados (orais e escritos), proferidos pelos integrantes do enunciado, apontando a importância da presença do locutor e interlocutor neste processo de aprendizado/aquisição da habilidade leitora.

Para Nascimento (2019), o trabalho didático com os gêneros textuais – nessa proposta de didática silábica e do método sociolinguístico -, contribui para o letramento dos alunos, porém é imprescindível que o professor crie e ofereça condições para que este alunado possa compreender essa importância e desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita.

6 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

6.1 TIPO DE PESQUISA

Para a realização deste empreendimento, faremos uso da pesquisa-ação, a qual para (Thiollent, 1986), “trata-se de conhecer para agir, de agir para transformar”, de natureza qualitativa, bem como da coleta de dados relacionados aos sujeitos pertencentes ao campo de pesquisa – escola pública localizada em Cabedelo-PB, fundamentado assim em experiências e testes, uma vez que a linguística experimental tem como objetivo, básico, descrever e analisar como o ser humano compreende e produz linguagem, ao serem observados fenômenos linguísticos relacionados a aquisição da linguagem (Leitão, 2022). Nesta perspectiva do ato de pesquisar, para Hernandez (2013), o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto.

6.2 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Em relação aos participantes, comporão o público-alvo os alunos matriculados em uma das turmas do 6º ano - Anos Finais do Ensino Fundamental – da escola Municipal Paulino Siqueira, no bairro de Camalaú, da rede municipal de ensino de Cabedelo, totalizando aproximadamente 20 alunos. Para a efetivação desta pesquisa, este projeto/estudo será submetido ao Conselho de Ética do Grupo Escolar (escola escolhida) para as devidas apreciações e autorizações, sendo a partir daí, providenciada a notificação com o entendimento do Conselho para ser encaminhada à Secretaria de Educação do município, contendo os objetivos do projeto bem como de sua autorização pelo Conselho Escolar, para que assim, o futuro trabalho possa ter início e os alunos possam ser convidados a participarem voluntariamente das atividades/pesquisa, tendo os seus responsáveis acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido para a leitura e assinatura em momento oportuno.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o experimento será realizado com a turma do 6º ano escolhida para o experimento em uma sala definida dentro da própria escola, em que os alunos selecionados estão matriculados. Os participantes – de forma individual -, serão encaminhados a uma sala própria (dentro das dependências da escola, seja ela uma biblioteca ou a sala dos professores em horário que não seja o do lanche – normalmente às 9:15h pela manhã ou, 15:15h, caso seja à tarde), onde receberão os materiais didático/pedagógicos

elaborados semanalmente como atividade complementar/interdisciplinar para a realização das leituras. Cada aluno(a) será convidado para ir para esta sala onde permanecerá por (em média) 10 minutos, uma vez por semana, tendo a permissão do professor(a) da sala regular no momento da aula, para que ele mesmo possa sair da sala de aula regular.

As atividades escolhidas previamente serão primeiramente apresentadas, lidas e explicadas quanto ao seu uso e importância, apresentando seu objetivo. Cada aluno, ao receber a atividade de leitura escolhida (contos, parlendas, quadrinhos e fábulas) no início de cada semana a levará para que ele possa realizar em seu domicílio oportunamente, e se possível, com a interação do seu responsável, observando as orientações recebidas em sala de aula.

O desenvolvimento de cada aluno será acompanhado semanalmente, sendo a supervisão escolar informada da evolução de cada aluno(a), para sugerirem modificações nas atividades do trabalho/projeto e no modelo metodológico adotado.

6.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para a análise de dados usaremos o postulado teórico em Bardim (2011) para a análise do conteúdo, conforme afirma a autora

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardim, 2011, p. 48).

Nesta perspectiva, esta concepção oferece muitas possibilidades para este estudo, uma vez que permite uma análise rigorosa dos dados, colaborando para a compreensão dos fenômenos que serão estudados, proporcionando resultados relevantes para esta pesquisa.

7 PRODUTO FINAL/RESULTADO ESPERADO

A proposta da atividade de reforço visa disponibilizar ao alunado do 6º ano atividades para o exercício da competência leitora disponibilizados em cadernos próprios (dos alunos). Nestes cadernos serão confeccionadas/agregadas as atividades escolares com os gêneros textuais escolhidos para cada semana ou quinzena, conforme a necessidade e o avanço observado nas interações e nas atividades realizadas no caderno.

O andamento, a observação e a análise do experimento deverão, naturalmente, promover a construção de um relatório/resultado do experimento, bem como, da confecção de uma cartilha de leitura com os gêneros textuais utilizados durante o procedimento do experimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1953/2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo/ Jean-Paul Bronckart; Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2. ed., 1. Reimp. – São Paulo: EDUC, 2009.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização** / Esther Pillar Grossi. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HERNÁNDEZ, Roberto Sampieri. **Metodologia de pesquisa** / Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, Maria dei Pilar Baptista Lucio; tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. - Porto Alegre: Penso, 2013.

IDEB/SAEB 2023. **Principais destaques dos dados do Inep/MEC divulgados em 14 de agosto de 2024**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/ideb-e-saeb-veja-os-destaques-dos-resultados-de-2023/> Acesso em: 10 mai. 2025.

KAIL, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LEITÃO, Márcio Martins / Mario Eduardo Martelotta (org.). – **Manual de linguística**. 2. ed., 9ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

Letramentos em linguagem – PNAIC Paraíba / Evangelina Maria Brito de Faria...[et al.], organizadoras.- - João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**/ Luiz Antônio Marcuschi. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire** / Onaide Schwartz Mendonça, Olympio Correa Mendonça. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino** / Elvira Lopes Nascimento / 3ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** / Magda Soares. 6. ed., 6ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

O USO ALTERNADO ENTRE NÓS E A GENTE NA FUNÇÃO SINTÁTICA DE SUJEITO: REFLEXÃO SOBRE O USO EM SITUAÇÕES COMUNICATIVAS

Fabiana Silva de Lira Lima⁵

Maria Jouse Cesário da Silva⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a alternância entre as formas pronominais *nós* e *a gente* enquanto realizações da primeira pessoa do plural na função sintática de sujeito, bem como discutir a relevância da adequação dessa variação aos diferentes contextos comunicativos. A discussão fundamenta-se na observação das interações linguísticas de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, nas quais se evidencia a predominância de escolhas linguísticas de caráter mais informal. Diante desse contexto, o estudo toma como base autores como Dionísio (2005), Cyranka (2015), Vieira (2017) entre outros e propõe uma abordagem de ensino centrada na reflexão sobre os usos da língua, por meio de atividades lúdicas e reflexivas, visando ampliar a competência comunicativa dos alunos e sua capacidade de adequação linguística em diferentes situações de uso.

Palavras-chave: ensino; variação; reflexão.

1 INTRODUÇÃO

A escola configura-se como um espaço de ampla diversidade social, cultural e linguística, aspecto que se manifesta de forma expressiva nas interações estabelecidas no contexto da sala de aula. Nesse ambiente, tornam-se evidentes diferentes formas de uso da língua, resultantes das experiências socioculturais dos estudantes. A observação das práticas comunicativas revela a recorrência de escolhas linguísticas marcadas pela informalidade, indicando que os alunos tendem a privilegiar formas mais próximas da oralidade cotidiana, consideradas mais simples e espontâneas para a construção de sentidos.

Essas escolhas, inicialmente presentes na modalidade oral, frequentemente são transferidas para a escrita, o que possibilita observar produções textuais que reproduzem características da fala. Tal ocorrência evidencia que, em muitos casos, os estudantes não realizam a seleção adequada dos elementos morfossintáticos em função das exigências de cada situação discursiva. Esse cenário reforça a necessidade de um ensino de língua portuguesa que

⁵ Mestra em Letras - Profletras - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, fabiana.lira2016@gmail.com

⁶ Graduanda em Pedagogia do Campo – UFPB

compreenda a variação linguística como um fenômeno natural e constitutivo da linguagem, e não como um desvio a ser eliminado.

Ao investigar os fatores que influenciam as escolhas linguísticas dos alunos, o professor amplia sua compreensão acerca da realidade sociolinguística presente em sala de aula, o que favorece a elaboração de práticas pedagógicas mais contextualizadas e eficazes. Dessa forma, o docente assume o papel de mediador do conhecimento linguístico, promovendo reflexões que possibilitem aos estudantes ampliar sua competência comunicativa e desenvolver a capacidade de adequar a linguagem aos diferentes contextos de uso, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

O fenômeno linguístico abordado neste estudo é a alternância entre as formas pronominais *nós* e *a gente*, ambas pertencentes à primeira pessoa do plural e empregadas com a função sintática de sujeito, utilizadas por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa alternância constitui um relevante objeto de análise no português brasileiro, uma vez que envolve aspectos gramaticais, discursivos e sociolinguísticos, além de suscitar reflexões acerca das noções de norma culta, norma popular e adequação linguística.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira os estudos sobre o uso de *nós* e *a gente* podem contribuir para a promoção de um ensino voltado ao uso consciente da língua em diferentes situações comunicativas. Busca-se, ainda, compreender a variação linguística a partir das modalidades oral e escrita, promover a produção de registros formais e informais e incentivar a reflexão sobre os usos da língua por meio de atividades de produção oral e escrita, considerando os diferentes contextos discursivos.

Para fundamentar a discussão proposta, o estudo apoia-se em contribuições teóricas que abordam o ensino de língua e a variação linguística, como Lima (2017), Dionísio (2005), Cyranka (2015) e Bortoni-Ricardo (2017), além das reflexões normativas de Bechara (2006) e Lima (2020) acerca do uso do pronome *a gente*. Também são consideradas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2018), que defendem a valorização das variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa.

Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados, a fundamentação teórica, a proposta de trabalho desenvolvida, bem como as considerações finais e as referências que embasaram o presente estudo.

2 METODOLOGIA

Com vistas ao alcance dos objetivos estabelecidos, a proposta apresenta caráter intervencionista e fundamenta-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica, a qual subsidiou teoricamente o desenvolvimento das ações pedagógicas. A intervenção didática está estruturada a partir da realização sequenciada de atividades planejadas de forma sistemática, tendo como referência os três eixos propostos por Vieira (2017). Tal organização metodológica visa não apenas possibilitar o uso efetivo da língua, mas, sobretudo, fomentar a reflexão crítica sobre os usos linguísticos em diferentes contextos comunicativos, contemplando as modalidades oral e escrita. Desse modo, busca-se promover a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, favorecendo a compreensão dos mecanismos de variação linguística e da adequação da linguagem às diversas situações de interação social.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

O espaço escolar caracteriza-se como um ambiente de intensa diversidade linguística, no qual coexistem diferentes formas de uso da língua, resultantes das experiências sociais, culturais e regionais dos estudantes. Essas variedades linguísticas constituem recursos legítimos de expressão da identidade e da realidade dos sujeitos, sendo trazidas para a escola como parte de um conhecimento linguístico previamente adquirido. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar a variação linguística como um fenômeno natural da linguagem, compreendendo-a como objeto de reflexão e aprendizagem, e não como um problema a ser corrigido de maneira prescritiva.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa acolher essa diversidade linguística, criando situações pedagógicas que possibilitem aos alunos ampliar seu repertório comunicativo e desenvolver a capacidade de refletir sobre os usos da língua em diferentes contextos. Conforme aponta Dionísio (2005), reconhecer a existência das variedades linguísticas não implica, necessariamente, respeitá-las ou valorizá-las; é fundamental que o estudante tenha acesso ao conhecimento sistematizado sobre essas variedades, de modo a compreendê-las e utilizá-las de forma consciente e adequada às diversas situações comunicativas. Assim, o ensino da língua deve ir além da simples menção à diversidade, promovendo práticas que possibilitem a apropriação crítica dos diferentes usos linguísticos.

A proposta apresentada neste trabalho, intitulada *O uso alternado entre nós e a gente na função sintática de sujeito: reflexão sobre o uso em situações comunicativas*, destina-se a

alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo central promover a reflexão acerca das escolhas linguísticas realizadas em contextos comunicativos variados, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Busca-se, desse modo, contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar registros formais e informais de maneira adequada às exigências discursivas. Nesse sentido, Cyranka (2015) destaca a importância da reflexão gramatical como ferramenta para o desenvolvimento da competência comunicativa, entendida como a habilidade de produzir e interpretar textos de forma crítica, autônoma e contextualizada.

A autora enfatiza, ainda, que o trabalho pedagógico com a língua deve partir das competências linguísticas que os alunos já possuem ao ingressarem na escola, valorizando-as como aquisições consolidadas e ampliando-as progressivamente, sem negá-las ou desqualificá-las. Tal perspectiva reforça o papel do professor como mediador do conhecimento linguístico, responsável por orientar os estudantes na ampliação de seus recursos expressivos, respeitando as variedades que utilizam em seu cotidiano (Cyranka, 2015).

Entretanto, o reconhecimento e a valorização das variedades linguísticas não implicam a ausência de um trabalho sistematizado voltado para o ensino da norma padrão. Ao contrário, torna-se fundamental que o professor promova os ajustes necessários de forma consciente e respeitosa, preparando os alunos para contextos em que determinadas formas linguísticas são socialmente valorizadas. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2017) alerta que a ausência de orientação quanto aos usos linguísticos pode expor os estudantes a críticas e estigmatizações sociais, uma vez que a sociedade ainda atribui prestígio a determinadas variedades da língua. Assim, o docente deve atuar de maneira sensível às diferenças culturais e linguísticas, promovendo intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos a reconhecerem e utilizarem diferentes formas de expressão conforme a situação comunicativa.

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que o objetivo do ensino de língua não é levar o aluno a “falar certo”, mas possibilitar-lhe a escolha consciente da forma de linguagem mais adequada ao contexto de produção. Segundo os PCNs, a noção central não é a de erro, mas a de adequação, considerando a intenção comunicativa, o gênero textual, os interlocutores e a situação de uso. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer o desenvolvimento da competência de adequação linguística, permitindo que o aluno compreenda quando e como utilizar diferentes variedades da língua.

No que se refere ao fenômeno linguístico analisado neste estudo, observa-se que o uso da forma *a gente* na função sintática de sujeito é recorrente no cotidiano dos alunos, sobretudo por se tratar de uma forma associada à oralidade e à informalidade. Lima (2020) destaca que,

embora *a gente* ainda não seja reconhecida de maneira unânime como pronome pessoal por todos os gramáticos, essa forma apresenta equivalência semântica ao pronome canônico *nós* e disputa espaço com ele no português brasileiro contemporâneo, configurando um processo de mudança linguística em curso.

Na gramática normativa, Bechara (2006) reconhece que a expressão *a gente*, originada do substantivo *gente* precedido do artigo definido, pode assumir valor pronominal quando se refere ao grupo que inclui o falante, sendo empregada, entretanto, fora dos contextos formais e cerimoniais. Essa compreensão evidencia que, embora amplamente utilizada na fala e cada vez mais presente na escrita informal, a forma *a gente* ainda encontra restrições de uso em situações que exigem maior formalidade.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que os alunos compreendam não apenas o funcionamento gramatical dessas formas, mas também os contextos em que seu uso é socialmente adequado. Considerando que o uso de *a gente* já faz parte do repertório linguístico dos estudantes, cabe à escola promover o ensino do pronome *nós* como recurso necessário em contextos formais, ampliando as possibilidades expressivas dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de uma postura linguística consciente e crítica. Nesse sentido, a proposta de atividades apresentada neste trabalho busca favorecer a reflexão sobre a alternância entre *nós* e *a gente*, possibilitando aos estudantes compreenderem os valores discursivos e sociais associados a cada uma dessas formas.

4 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), enquanto documento normativo que orienta as aprendizagens essenciais da Educação Básica, reconhece a variação linguística como objeto de conhecimento fundamental no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o documento propõe, para os anos finais do Ensino Fundamental, habilidades que envolvem o reconhecimento das variedades da língua falada, a compreensão do conceito de norma-padrão e a problematização do preconceito linguístico (EF69LP55), bem como o uso consciente e reflexivo das regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita que o exijam (EF69LP56).

Considerando essas orientações e tendo como objeto de estudo a alternância entre os pronomes *nós* e *a gente* na função sintática de sujeito, a proposta aqui apresentada visa promover a reflexão sobre o uso da língua em diferentes contextos comunicativos, articulando teoria e prática de maneira significativa. A abordagem metodológica adotada privilegia

atividades de caráter lúdico-reflexivo, compreendendo o lúdico como um recurso pedagógico que favorece o engajamento dos alunos e potencializa o processo de aprendizagem. Conforme destaca Lima (2017), a inserção de estratégias lúdicas no contexto escolar contribui para ampliar a capacidade de assimilação dos conteúdos linguísticos, especialmente quando associadas à reflexão sobre os usos da língua.

A proposta foi organizada em cinco momentos pedagógicos interdependentes, de modo a favorecer a construção progressiva do conhecimento e a consolidação das aprendizagens.

No primeiro momento, será realizada uma abordagem introdutória do quadro pronominal, com o objetivo de situar os alunos em relação aos pronomes pessoais em uso na língua portuguesa. A partir dessa contextualização inicial, o professor direcionará a atenção dos estudantes para os pronomes de primeira pessoa do plural, destacando o uso de *nós* em contextos formais e o emprego de *a gente* em situações de linguagem coloquial. Essa etapa tem como finalidade fornecer uma base conceitual que possibilite aos alunos compreender as diferenças de uso entre as duas formas pronominais.

No segundo momento, com base nesse conhecimento prévio, serão apresentadas letras de músicas nas quais ocorrem os pronomes *nós* e *a gente*. As atividades serão iniciadas com a leitura silenciosa individual, seguida da leitura coletiva. Posteriormente, os alunos serão orientados a identificar e destacar os pronomes presentes nos textos, atentando para a função sintática de sujeito exercida por essas formas. O professor realizará intervenções explicativas, esclarecendo dúvidas e aprofundando a discussão gramatical. Em seguida, com o apoio de recursos sonoros, as músicas serão reproduzidas em sala de aula, possibilitando que os alunos acompanhem a letra e observem, de maneira contextualizada, o uso dos pronomes nas situações comunicativas apresentadas.

No terceiro momento, os alunos serão organizados em pequenos grupos para discutir as características linguísticas das letras analisadas, considerando aspectos como grau de formalidade, intenção comunicativa e adequação do uso pronominal ao contexto. Os grupos refletirão sobre a possibilidade de substituição entre *nós* e *a gente*, analisando os efeitos dessa alternância no texto. As conclusões obtidas em cada grupo serão socializadas com a turma, favorecendo o diálogo coletivo e a construção compartilhada do conhecimento.

No quarto momento, será proposto um jogo de adequação linguística, no qual cada aluno sorteará uma situação comunicativa específica. A partir da situação apresentada, os estudantes serão orientados a produzir enunciados na modalidade oral, adequando a linguagem ao contexto proposto, e, posteriormente, a reescrever os textos de forma compatível com a situação

comunicativa indicada. Essa atividade terá como objetivo estimular a percepção da adequação linguística e o uso consciente das formas pronominais em diferentes registros.

No quinto e último momento, os alunos participarão de atividades lúdicas avaliativas, como jogos de memória, jogos de trilha, jogos com dados e dinâmicas com perguntas, elaborados previamente pelo professor. Essas atividades possibilitarão a retomada dos conteúdos trabalhados e a avaliação do processo de aprendizagem de forma dinâmica e participativa. Além de observar o desempenho dos alunos, o professor realizará intervenções pontuais, promovendo reflexões finais e esclarecendo aspectos que ainda demandem maior atenção, de modo a garantir o alcance dos objetivos propostos.

Assim, a proposta apresentada busca articular os pressupostos teóricos sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa a práticas pedagógicas que valorizem o uso consciente da língua, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e para a formação de sujeitos capazes de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação social.

5 RESULTADOS ESPERADOS

A partir da implementação da proposta pedagógica apresentada, espera-se que os estudantes ampliem sua compreensão acerca da variação linguística como fenômeno constitutivo da língua, reconhecendo a alternância entre as formas pronominais *nós* e *a gente* como usos legítimos, condicionados aos contextos comunicativos em que se inserem. Nesse sentido, pretende-se que os alunos desenvolvam maior consciência sobre a adequação linguística, compreendendo que as escolhas gramaticais não se pautam exclusivamente por critérios de certo ou errado, mas pela pertinência em relação à situação de uso, ao gênero textual e aos interlocutores envolvidos.

Espera-se, ainda, que os estudantes sejam capazes de identificar a função sintática de sujeito exercida pelos pronomes *nós* e *a gente* em diferentes textos, bem como reconhecer os efeitos de sentido produzidos pela alternância entre essas formas. A proposta também visa favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa, possibilitando que os alunos utilizem registros formais e informais de maneira consciente, tanto na modalidade oral quanto na escrita, ampliando, assim, seu repertório linguístico.

Outro resultado esperado refere-se à superação de concepções preconceituosas em relação às variedades linguísticas, especialmente no que diz respeito ao uso de formas associadas à oralidade e à linguagem coloquial. Ao compreenderem a legitimidade dessas

variedades, os alunos tendem a desenvolver uma postura mais crítica e respeitosa diante da diversidade linguística presente em seu meio social. Além disso, espera-se que as atividades lúdicas propostas contribuam para maior engajamento e participação dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Por fim, a proposta pode contribuir para o fortalecimento da prática docente, ao oferecer subsídios metodológicos que articulam teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa, possibilitando ao professor atuar de forma mediadora e reflexiva no trabalho com a variação linguística em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta teve como objetivo refletir sobre o uso alternado dos pronomes *nós* e *a gente* na função sintática de sujeito, a partir de uma abordagem pedagógica que valoriza a variação linguística e a adequação aos diferentes contextos comunicativos. Considerando o espaço escolar como um ambiente marcado pela diversidade linguística, o estudo reafirma a importância de um ensino de Língua Portuguesa que reconheça e valorize os conhecimentos linguísticos trazidos pelos alunos, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades de uso da língua.

Ao longo da discussão teórica e da apresentação da proposta pedagógica, evidenciou-se que o trabalho com a variação linguística, quando fundamentado em práticas reflexivas e contextualizadas, contribui significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. A alternância entre *nós* e *a gente*, frequentemente presente no cotidiano dos alunos, mostrou-se um objeto de estudo relevante para a promoção da consciência linguística e para a compreensão das noções de norma-padrão, norma popular e adequação linguística.

Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por orientar os alunos na construção de saberes linguísticos de forma crítica e respeitosa, evitando abordagens prescritivas e preconceituosas. A utilização de atividades lúdicas e interativas demonstrou-se um recurso pedagógico eficaz para estimular a participação dos estudantes e favorecer a internalização dos conteúdos trabalhados.

Conclui-se que a proposta apresentada pode contribuir para a formação de sujeitos linguisticamente competentes, capazes de realizar escolhas linguísticas conscientes e adequadas às diferentes situações de interação social. Além disso, o estudo reforça a necessidade de ampliar as discussões sobre variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, incentivando

práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade e o uso crítico da língua. Como desdobramento, sugere-se a realização de novas investigações que explorem outros fenômenos de variação linguística, bem como a aplicação da proposta em diferentes níveis de ensino, a fim de ampliar as possibilidades de análise e intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BORTONI-RICARDO. Stella M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CYRANKA, L. F. M. **A pedagogia da variação linguística é possível?** In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*: São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DIONÍSIO, A. P. **Variedades Linguísticas: Avanços e Entraves**. Capítulo 5. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares* 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LIMA, Matheus Soares de. **Nós vs a gente na escola: análise da fala e da escrita de estudantes do município de Rio Grande** / Matheus Soares de Lima. – 2020 140 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2020.

LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira. **O quadro pronominal: atividades lúdicas para o ensino**. Capítulo V. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas* / Vários autores. – Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Três eixos para o ensino de gramática** Silvia Rodrigues Vieira. Capítulo III. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas* / Vários autores. – Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

A SUPERVISÃO ESCOLAR COMO COMPONENTE ESSENCIAL À QUALIDADE E À TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Lidiane de Lima Felismino

Adria Karla Cavalcanti Santos do Nascimento⁷

1 INTRODUÇÃO

Na maioria das vezes é justamente o percurso realizado por um profissional em formação, imerso em suas práticas cotidianas que molda e ajuda a descortinar qual será seu tema e seu objeto de estudo. Assim, a inquietação para a elaboração deste trabalho surgiu a partir de nossa atuação no “Projeto Apoio Pedagógico” idealizado pela Secretária Municipal de Educação da cidade de João Pessoa - PB, vinculado e desenvolvido em parceria com a Universidade Federal da Paraíba. O projeto estava sendo desenvolvido na Escola Municipal Antenor Navarro que funciona em três turnos e atualmente atende aproximadamente 1.467 alunos, distribuídos em 43 turmas, que são assistidas por mais ou menos 70 professores. Desta forma, enquanto estagiárias designadas para aquela escola, para atuar no 2º ano, no turno da manhã, foi que certa vez, como que em um lapso do acaso, uma senhora pôs a cabeça na porta de nossa sala de aula a fim de dar um recado advindo da Gestão, ao que se afastou bem rapidamente, ‘como quem se esconde de algo ou de alguém’.

A atitude daquela mulher, entre silenciosa e desconfiada nos chamou a atenção, e logo quisemos saber de quem se tratava, ao que a professora responsável pela turma nos informou de que ‘aquela era a Supervisora Escolar’. Embora nossa relação, por outros meios com aquele espaço escolar datasse de mais de dois anos, apenas no terceiro ano, em ocasião do estágio é que tomamos conhecimento de que naquela escola havia uma Supervisora Escolar. Após nosso ato de surpresa e da obtenção das respostas aos questionamentos que fizemos sobre ela à professora, já bastante inquietas, nos veio à necessidade de discutir a questão em um espaço formal, legalizado.

Assim se deu a escolha pelo tema da Supervisão Escolar, traduzindo nosso desejo de refletir neste trabalho acerca das práticas cotidianas deste profissional, bem como sobre a necessidade de discutir sobre o papel e a função do mesmo, especialmente quando instigados

⁷ Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba; e-mail: adriapb31@gmail.com;

por um espaço que aparentemente não a valorizava, uma vez que sua existência chegava a ser desconhecida, inclusive por professores e estagiários da escola.

Nossa atuação constitui-se em uma abordagem a partir de um trabalho inicial de pesquisa bibliográfica fundamentada principalmente nos autores Rangel, Andrade, Naura Ferreira, Nilda Alves, e Grinspun, dentre outros, que foram de muita importância para o desenvolvimento deste trabalho. E, posteriormente em uma pesquisa qualitativa para coleta de dados, fazendo uma análise ao longo do tempo, análise sobre sua ação e ainda das teorias relacionadas à evolução da Supervisão. Mesmo reconhecendo que muitas pesquisas já foram desenvolvidas com o objetivo de refletir sobre o desenvolvimento e a trajetória histórica da ação Supervisora ao longo dos tempos.

Nesta perspectiva acerca do papel do Supervisor Escolar em que se reconhece que já passou por muitas evoluções, e que durante todo tempo questionamentos vêm sendo realizados sobre isto, com foco nas ações que são desenvolvidas por tal profissional. Visto que a ação supervisora torna - se indispensável no ambiente escolar, nos hospitais, dentre outros espaços. Acreditando ainda que sua prática deva ser um elo entre a escola, correspondente a condução da comunidade escolar e do corpo escolar e a sociedade, uma vez que o concebemos como um articulador em favor da educação tornando suas práticas cotidianas democráticas, verdadeiras e politizadas.

Por se tratar de um trabalho que traz uma abordagem qualitativa (Cf. Ludke e André, 1986), realizamos uma pesquisa acerca do papel, da função e da importância do Supervisor Escolar naquela escola, a mesma teve a duração de seis meses, para a qual elaboramos um questionário com seis questões, respondidas sob a técnica de entrevistas individuais, de acordo com a disponibilidade dos participantes, no turno da manhã. Tais questões foram analisadas da seguinte maneira: as questões fechadas, através de tabelas e gráficos e posterior análise descritiva; as questões abertas foram interpretadas através da análise descritiva dos conteúdos e registradas, algumas, na íntegra. Tomamos por sujeitos de nossa pesquisa seis pessoas, que corresponderia a aproximadamente 5% do corpo docente escolar, estavam entre eles, o Gestor Escolar, quatro Professores e a Supervisora Escolar.

O trabalho está dividido em Introdução, Capítulos I, II e III, Considerações Finais e Referências Bibliográficas. E os capítulos estão estruturados da seguinte maneira: no primeiro capítulo, “Evolução e Sentidos da Supervisão Escolar.” trouxemos uma apreciação sobre a Supervisão Escolar propriamente dita, observando as tantas e quantas tentativas de conceituação da mesma, no item 1.1 “Um olhar histórico sobre a supervisão escolar no Brasil”, apresentamos uma breve explanação acerca das venturas e desventuras de tais profissionais com

atuação nesta área em nosso país, em relação a países vizinhos. No item 1.2 “Supervisão como componente integrante da escola” refletimos sobre a prática supervisora como integrante ativo do processo educativo e, quanto ao item 1.3 “A presença do supervisor na atualidade”, apresentamos uma espécie de relato de memória no qual se refletimos sobre as representações da figura do supervisor em alguns espaços escolares de nosso estado.

O segundo capítulo, “Supervisão Escolar: sujeito do processo de ensino e aprendizagem” refletimos sobre o supervisor escolar enquanto sujeito articulador do processo de ensino e aprendizagem, no item 2.1 “O papel do Supervisor escolar” dialogamos sobre as funções/atribuições do SE no contexto escolar. No item 2.2 “O Supervisor como administrador” discutimos acerca da atuação deste profissional também no setor administrativo escolar. E no item 2.3 “O supervisor, planejamento e comunicação” trazemos o comportamento do supervisor enquanto planejador das atividades do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

O terceiro capítulo, “Supervisão Escolar como componente de transformação da educação” discutimos o papel da supervisão escolar enquanto componente colaborador, promotor dos ajustes da/na educação, no item 3.1 “A importância do supervisor como agente de mudanças” discutimos a importância deste profissional como instigador das transformações e mudanças no ambiente escolar, no item 3.2 “Supervisão escolar contribuindo na formação dos professores” refletimos acerca da contribuição que o desejo de atuação nesta área instiga os professores a buscarem uma formação específica. No quarto capítulo, “Análise e Discussão dos dados, trazemos os resultados da pesquisa empírica, e finalmente, trazemos as considerações finais bem como as referências bibliográficas.

2 EVOLUÇÃO E SENTIDOS DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Atualmente cresce cada vez mais a presença do supervisor escolar no ambiente educacional. Mas o que significa a palavra supervisor? De acordo com o dicionário Luft (2007, p.662) temos os seguintes significados para a palavra:

- Supervisor - aquele que supervisiona;
- Supervisionar - dirigir, inspecionar um trabalho, controlar;
- Supervisão - efeito de supervisionar ou função do supervisor.

Para desenvolver a função de supervisor escolar, se faz necessária uma formação adequada. No caso, esta formação se dá em cursos superiores ao nível de graduação ou pós-

graduação. Com o crescimento e expansão da escolarização no país, impõe-se a necessidade do supervisor escolar no sistema de ensino. Sua presença vem se tornando indispensável, como nos afirma, Przybylski (1985, p.13):

Nunca as secretarias de educação dos estados e as escolas brasileiras estiveram tão necessitadas de Supervisão Escolar como agora. Não se pode realizar a implantação efetiva de uma filosofia e política de ensino a todo um sistema, sem a contribuição efetiva de supervisores na orientação da aplicação destas diretrizes estruturais do trabalho educacional.

Por sua vez, Saviani (1988, p.15) reafirma a importância de que este profissional esteja devidamente qualificado:

(...) como as demais habilitações educacionais criadas e oficialmente institucionalizadas na educação brasileira, a partir da regulamentação da lei 5540/68, a supervisão escolar passa a ter sua formação em cursos de graduação, sendo processada a partir da linha em que se davam os cursos promovidos pelo Pabae e Pamp. Isto é, fundamentada nos pressupostos da pedagogia tecnicista – que se apóia na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema.

A prática do supervisor pode contribuir e muito para uma maior organização do trabalho escolar. A escola é uma instituição que possui responsabilidades, que precisam estar articuladas para que possa ocorrer da melhor forma possível o processo de ensino.

Mesmo sendo lenta a evolução da supervisão escolar ao longo dos tempos, a mesma tem acontecido, tal afirmativa é feita baseando-se nas experiências pessoais de cada supervisor e inspetor de ensino, de modo que os autores mencionados nos apresentam colocações bastante interessantes em torno da questão.

2.1 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A SUPERVISÃO NO BRASIL

A ideia da supervisão escolar surgiu a partir do modelo de supervisão nascido com a industrialização, mais visava apenas à melhoria qualitativa e quantitativa apenas da produção, só após tal momento histórico é que a mesma vem ao encontro da educação para auxiliá-la.

De acordo com Lima (apud Rangel, 2006):

A idéia da supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa (p.69).

Naquela época o supervisor, além da indústria, era também designado para atuar nos campos: militar, esportivo, político, educacional e outros, com o objetivo de alcançar um bom resultado do trabalho em realização, como nos afirma Lima (apud Rangel 2006, p.69)

Quando se falava em supervisor escolar nos vinha imediatamente ao pensamento que se tratava daquele sujeito que apenas vinha para desempenhar o papel de fiscalizar, reprimir, checar e monitorar, ou seja, que se estava diante de mais uma figura autoritária.

É apenas no ano de 1892, que passa a existir pela primeira vez a figura do inspetor escolar no Brasil. Tendo como objetivo de seu trabalho, acompanhar a frequência dos alunos, e observar de perto o funcionamento das escolas. Isto se deu quando a implantação da atividade do inspetor escolar pode ser definida com atribuições básicas, estando entre elas o ato de examinar e investigar o trabalho no ambiente escolar.

Essas fiscalizações davam-se em torno do funcionamento escolar, do Gestor, bem como em torno do professor. Essa ação de simples fiscalização tinha por objetivo encontrar possíveis ‘erros’ que estivessem seguindo ou mesmo ‘faltas’ que porventura ocorressem naquele ambiente e, que ao ver do inspetor, não estivessem seguindo as orientações das leis. Assim, para uma maior compreensão sobre o seu papel Przybylski (apud Enciclopédia Delta, 1985, p.50) enfatiza que:

O estado foi dividido em inspetorias escolares, cada uma das quais sob a responsabilidade de um inspetor, responsável pela frequência das crianças, pela estatística escolar da área e pelo funcionamento das escolas, cujos diretores lhes eram subordinados, dando-lhes as informações necessárias a respeito das atividades escolares.

Como a figura do inspetor estava atrelada a característica da vigilância, por esta razão o supervisor ainda nos dias de hoje se confunde com este outro profissional, de modo que muitos educadores permanecem fazendo essa comparação entre ambos. Há também aqueles que creem que o supervisor está na escola apenas como um fiscalizador do trabalho dos professores e dos demais profissionais, estando isto diretamente relacionado à atividade de inspeção que, em determinada época, possuía tal característica fiscalizadora e investigativa.

Desta forma, cabe nos questionar se eram apenas os educadores que tinham tais dúvidas/confusões tanto em relação aos papéis, quanto as funções desempenhadas pelos Inspectores/Supervisores ou se, em alguma medida, não seriam os próprios profissionais que em suas atitudes reforçavam tais estigmas de sua profissão?

Somente em 1841, em Cincinnati, surgiu a ideia de supervisão relacionada ao processo de ensino, sendo que em 1875 estávamos voltados primeiro para a verificação das atividades dos docentes. (Cf. Alfonso et al.,apud Rangel, 2006, p.69). Depois de todo este processo a supervisão passa a ser concebida como ‘algo de extrema importância’ para a educação.

Em 1759, teve início a Reforma Pombalina e também foram criadas as Aulas Régias. Assim, diante de tais acontecimentos que instigaram repercussões no cenário educativo, percebeu-se que o professor findou por diluir as funções de docente e de supervisor, simultaneamente.

De acordo com Almeida (apud Saviani, 2003, p.22):

Durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou - se á supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, aluno mais avançado, que ficava dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam, diretamente dos professores, uma instrução mais completa, e não era raro ver mais inteligentes adquirirem a instrução primária superior.

A supervisão escolar surgiu no Brasil, durante a época dos Jesuítas, diante do início da colonização portuguesa. Por causa das desavenças ocorre à expulsão da companhia dos Jesuítas do Brasil, pelo Marquês de Pombal.

No final do século XIX e no início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o rendimento escolar, sendo a favor da verificação e da eficácia do ensino no decorrer da aprendizagem do aluno.

Segundo (Rangel, 2006, p. 69 -70), ainda com a abordagem histórica a supervisão escolar surgiu pela primeira vez no Brasil a partir da Reforma de Francisco Campos- Decreto – Lei 19.890 de 18/4/1931, concebida de forma bem diferente da que se vinha sendo realizada até aquele momento enquanto simples fiscalização, para assumir o caráter de supervisão.

Já em 1930, a ação da supervisão passa a assumir uma postura de liderança, e de esforço cooperativo com os objetivos apenas voltados para a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões.

Na década de 60, tendo a volta da ação supervisora a fazer parte do currículo, tendo em primeiro plano a busca pela pesquisa; vale salientar que com isso surgiram novas soluções visando à melhoria e a qualidade do ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)- Lei 4. 024 de 20/12/191 (Brasil, 1961) percebe-se que as renovações no campo da inspeção voltam-se para o “Ensino Primário”, no que fala o Artigo 52, ao prever a formação de inspetores para este nível. Sem esquecer que os inspetores eram aqueles que fiscalizavam, tentavam encontrar falhas e aplicavam punições, deste modo, naturalmente, findavam por ser comparados com o supervisor. Ainda de acordo com o disposto no Artigo 52 da LDB 4.024/61:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados á educação da infância (Rangel 2006, p.71).

Diante deste artigo fica clara a reforma pela qual a educação passou, permitindo-nos dizer que é cada vez mais nítida a importância da presença do supervisor, que por sua vez continua sendo comprometido com a parte técnica educacional.

Assim, é bem verdade que nos dias atuais a presença do supervisor tem se tornado de grande importância e, não apenas no ambiente escolar, mas tem se ampliado de modo que tal profissional passou a ser visto atuando em outros espaços sociais para além dos muros escolares, figurando também nas empresas e nos hospitais.

2.2 A SUPERVISÃO COMPONENTE INTEGRANTE DA ESCOLA

Como há décadas já nos fora dito, a escola é a instituição social com maior responsabilidade no desenvolvimento do processo educativo, por ser a única que o sistematiza (Przybylski, 1985, p. 11).

Assim, em face da grande importância do papel do supervisor escolar é sempre bom ressaltar o valor de sua preparação para o desenvolvimento desta função, sobretudo, por reconhecermos o tamanho da responsabilidade que a mesma demanda. Especialmente quando temos em vista que, aquele profissional passa a ser responsável não apenas por seu trabalho, mas também pelo trabalho de outros profissionais, a exemplo do diretor, dos professores e dos alunos, o que justifica ainda mais a importância de sua qualificação.

Desta forma, dentre as tantas responsabilidades designadas ao supervisor, de acordo com Przybylski (1985, p.42 apud Perts) destacam-se as seguintes:

- Tornar claro a todos os propósitos da tarefa a desenvolver;
- Providenciar os recursos materiais necessários;
- Estimular os esforços de todos;
- Controlar atividades;
- Tornar o serviço o maior eficiente possível.

Tomando por base uma entrevista/pesquisa de campo desenvolvida em uma escola, o supracitado autor nos fala sobre a responsabilidade do supervisor, bem como reforça a importância do mesmo se qualificar adequadamente, baseando na análise desenvolvida na

referida escola. Ele ainda afirma que o supervisor precisa estar sempre a estudar suas próprias maneiras de se organizar e liderar (Cf. Przybylski apud Peters, 1985). A prática do supervisor escolar pode muito auxiliar ao corpo escolar e isto não implica em dizer apenas que o faça com autoritarismo, como muitos pensam, mas com o dinamismo. (ibidem, p.43). Neste sentido, Alonso (2003, p. 175) enfatiza:

A supervisão, assim concebida, vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico como é entendido com frequência uma vez implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumindo por todo o pessoal escolar [...] Nesse sentido, a supervisão deixa de ser apenas um recurso técnico para ser um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia a se preocupar com os resultados imediatos do trabalho escolar.

No entanto, com o crescimento do ambiente escolar, em tamanho e número, cresce o número de professores, e com isso cresce a responsabilidade de desenvolver um ótimo trabalho. O supervisor precisa, com maestria, interagir com estes profissionais no ambiente escolar.

Logo, é na ampliação das tarefas que é imprescindível a presença do supervisor na escola; aliás, ela amplia a qualidade do ensino. Desta forma nunca é demais relembrar a importância deste profissional no ambiente escolar, especialmente por não mais se tratar, ao ver de alguns, daquele que desempenha uma função de fator político, mas por tratar-se de alguém que para além da técnica, preocupa-se tanto com o sentido, quanto com os efeitos de suas ações, a considerar o trajeto do início ao resultado final de seu trabalho.

3 A SUPERVISÃO NOS DIAS ATUAIS

Com o passar do tempo, constatou-se que a supervisão escolar passou por três fases distintas, sendo elas: a fase fiscalizadora, a construtivista e a criativa. Essa evolução registrou um marco importante para a história da supervisão escolar. Isto porque a supervisão escolar pretende atender aos desafios do cotidiano do ambiente escolar, de modo que sua função ganhou uma nova roupagem e agora passa a diagnosticar, orientar e oferecer ajuda aos sujeitos da educação (gestores, professores, alunos...) para que o processo escolar possa ocorrer com eficácia e qualidade.

4 CONCLUSÃO

A presença do supervisor no ambiente escolar tem tido grande influência na qualidade e na prática de ensino. Isto nos leva a admitir a verdade contida na ênfase que nos fora dada

quando declarado que “[...] oferecemos uma formação devida que o possibilite atuar na escola, intervindo na realidade para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana para todos nós” (Grinspun, 2006, p. 10). Por tanto, este conceito que temos e que construímos ao longo do tempo sobre uma educação mais humanizada e, que esteja perto e a favor de toda a sociedade, nos leva a nos questionarmos, será apenas um sonho ou uma realidade a ser concretizada em um futuro próximo?

Outrora o supervisor era visto apenas como um exímio controlador de alunos e de problemas, ou ainda como aquele destinado a resolver/solucionar situações que parecessem desfavoráveis/difíceis de serem apaziguadas dentro da escola. Mas na realidade, não é bem assim que se deve manter o raciocínio sobre este profissional, especialmente porque o supervisor escolar, atualmente é concebido como o sujeito que é responsável pela prática diária do ambiente escolar, como o agente mediador no relacionamento professor/ aluno na construção da formação de sua aprendizagem.

Quanto à prática de tal profissional, sobretudo de forma criativa, de acordo com Nérici (apud Márquez, 1976, p. 32):

A supervisão criadora estimula e orienta, de maneira democrática e científica, os mestres, a fim de que se desenvolvam profissionalmente e sejam cada vez mais capazes de obter o maior grau de eficiência no processo de ensino. Promover atividades de crescimento profissional e criar ambiente de estudo e de estímulo que incita os mestres a se superarem constantemente.

A considerar o que nos foi acordado pelo autor, vale a ênfase de que o supervisor moderno precisa estar em busca da qualidade no processo educativo, através de uma atuação democrática. De modo que esta atuação seja feita de maneira a criar um ambiente de compreensão e liberdade, respeito e criatividade facilitando assim o trabalho da supervisão escolar. Logo, é possível inferir que o profissional que trabalha democraticamente no ambiente escolar desenvolve um trabalho com mais eficácia e qualidade no processo educativo.

Contudo, embora se saiba que na atualidade encontra-se nos ambientes escolares, vários profissionais voltados para a supervisão escolar do tipo democrático, é bem verdade, que nem toda instituição escolar consegue desfrutar do desempenho deste profissional com a devida qualidade. Assim sendo, convive-se com uma espécie de contradição, isto ao observarmos que dentre suas funções mais óbvias, compete ao supervisor ser agente de mudanças, desenvolvendo o trabalho em grupo nas diversas instâncias de sua atuação, e sendo responsável em motivar e desenvolver lideranças para melhor atuação em grupo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda [Coord.]. **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na Escola.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

ALVES, Nilda [Coord.]. **O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais.** 9ª. ed. São Paulo: Loyola, 2004

ANDRADE, Narcisa de Veloso. **Supervisão em Educação.** 6ª ed. Rio de Janeiro, 1976

FERREIRA, Naura Syria Carapeto [Org]. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade da formação á ação.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRZYBYLSKI, Edy. **O Supervisor Escolar em ação.** 2ª ed. Porto Alegre: Sagra 1985.

PRZYBYLSKI, Edy. **Supervisão Escolar: Concepções básicas.** Porto Alegre: Sagra 1985.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: Um modelo.** 2ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 1980

RANGEL, Mary [Org.]. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.** Campinas - SP: Papirus, 2001.

GRINSPUN, Mírian [Org]. **A Prática dos Orientadores Educacionais.** 5ª.ed.São Paulo: Cortez, 2003.

GRINSPUN, Mírian [Org]. **Supervisão e Orientação Educacional: Perspectivas de integração na escola.** 3ª ed. São Paulo: Cortez: 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 6ª ed. (coleção magistério)- 2º grau. Serie do professor. São Paulo: Cotez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional.** 23ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário.** Editora Ártica. São Paulo, 2007

NÉRICI, G. Ímideo. **Introdução á Supervisão Escolar: Concepções básicas.** 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1976

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função á profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto(Org.). **Supervisão Educacional para escola de qualidade: da formação a ação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In.: **Nove olhares sobre a supervisão.** SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). 12ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. **A Identidade dos Supervisores Educacionais das Escolas Municipais de Petrópolis**. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/cintia_chung.pdf Acesso em 15 de março de 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

ISBN: 978---65-83-514--



9 786583 514158