

ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM



vol 1

MÁRCIO DE MELO
ROSILENE FELIX MAMEDES
DAVID DA SILVA RIOTINTO DOS SANTOS
ISABELA CRISTINA GOMES RIBEIRO DA SILVA
JOSINEIDE BARBOSA PEREIRA
NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS
JÔSE PESSOA DE LIMA
MORGANA FARIAS DE LUNA

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

Ensino de línguas e literatura em contexto de
aprendizagem [livro eletrônico] : vol. 1 /
organização Márcio Melo...[et al.]. --
João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos,
2024.
PDF

Outros organizadores: Rosilene Feliz Mamedes,
David da Silva Riotinto dos Santos, Isabela
Cristina Gomes Ribeiro da Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-983901-1-2

1. Educação 2. Linguagem 3. Línguas - Estudo
e ensino 4. Literatura - Estudo e ensino I. Melo,
Márcio. II. Mamedes, Rosilene Feliz. III. Santos,
David da Silva Riotinto dos. IV. Silva, Isabela
Cristina Gomes Ribeiro da.

24-214632

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação intercultural : Línguas e linguagem :
Estudo e ensino 407

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes

Ma. Nadja Maria de Menezes morais

Ma. Jôse Pessoa de Lima

Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

COMISSÃO TÉCNICA

Márcio de Melo

Rosilene Felix Mamedes

David da Silva Riotinto dos Santos

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva

Josineide Barbosa Pereira

Nadja Maria de Menezes Moraes

Jôse Pessoa de Lima

Morgana Farias de Luna

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Michele Teixeira de Pontes

PREFÁCIO

A coleção “Ensino de línguas e Literatura em contextos de aprendizagens”, lançada em 2024, é fruto da experiência vivenciada por professores da rede pública de ensino que fazem parte do grupo de Estudo organizado e orientado por mim, Prof. Dra. Rosilene Félix Mamedes. Assim, a partir de trocas e de experienciar a linguagem como fenômeno essencial para aprendizagem. Os artigos pautam-se nos estudos da literatura e da linguística que concebem a língua/ linguagem o quanto interação, como parte essencial do processo de aprendizagem. Dessa forma, entende, ainda o aluno como ser social e agente da sua própria aprendizagem, compreendendo o ensino como algo ativo e reflexivo que deve considerar o que o aluno da sua experiência e do seu contexto social. Nessa perspectiva, o ensino de línguas e literatura pauta-se a partir da diversidade linguística e da necessidade de propiciar aos alunos acesso à educação que visa o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os alunos sejam sujeitos ativos e protagonistas da sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, o grupo de estudo organizado por mim, Prof. Dra. Rosilene Félix Mamedes, concebe o ensino a partir das interações em um dinâmica em que o professor- aluno e práticas precisam estar em consonância em prol da aprendizagem e, sobretudo, tenho o aluno, como centro do processo. Já que a educação é a única forma de modificamos e/ou redesenharmos as trajetórias dos nossos alunos, para a construção de um mundo melhor com mais qualidade, educação e protagonismo por parte dos nossos alunos para uma sociedade mais justa e com equidade.

Rosilene Felix Mamedes

Mestra em Linguística - Proling - UFPB

Dra. em Letras - PPGL - UFPB

João Pessoa, julho de 2024.

SUMÁRIO

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIDÁTICOS QUE ENVOLVEM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA6

Morgana Farias de Luna; Márcio de Mélo; Rosilene Felix Mamedes

TRANSFORMAÇÕES E RESISTÊNCIA NAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA POESIA DE NOÉMIA DE SOUSA18

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; Josilene de França Santos; Rosilene Felix Mamedes

ESTUDOS CULTURAIS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA OBRA A COR DA TERNURA29

Josineide Barbosa Pereira; Greiciane Pereira Mendonça Frazão; Rosilene Felix Mamedes

ANÁLISE DISCURSIVA DOS GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E MEME EM TEMPOS DA BLACK FRIDAY: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....43

David da Silva Riotinto dos Santos; Paula Roberta Queiroz Veloso; Rosilene Felix Mamedes

A IMPORTÂNCIA DE APLICAÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA BASEADAS NAS PROPOSTAS DE SOLÉ E MENEGASSI.....57

Márcio de Mélo; Morgana Farias de Luna; Rosilene Felix Mamedes

O DIÁLOGO POÉTICO NA ARTE DE JACKSON DO PANDEIRO: A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NORDESTINA POR MEIO DA LINGUAGEM MUSICAL69

Jôse Pessoa de Lima; Nadja Maria de Menezes Moraes; Rosilene Felix Mamedes

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA78

Nadja Maria de Menezes Moraes; Jôse Pessoa de Lima; Rosilene Felix Mamedes

O FECHAMENTO E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO MODELO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA86

Elizabeth Mendes; Janieli Barbosa Pereira

ABORDAGEM SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS101

Samuel Amorim da Silva; Valdo Fernandes Cavalcante

UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL *CANÇÃO*108

Samuel Amorim da Silva; Valdo Fernandes Cavalcante

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: USO DE LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO 113

Janieli Barbosa Pereira; Elizabeth Mendes; Carlos Augusto da Silva

DESAFIOS PARA UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA123

Carlos Augusto da Silva; Janieli Barbosa Pereira

INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA133

Sabrina Silva Souza

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIDÁTICOS QUE ENVOLVEM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA

Morgana Farias de Luna

Márcio de Mélo

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma experiência vivenciada com alunos do 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais numa escola pública em João Pessoa (PB). Tendo como propósito investigar as contribuições dos jogos didáticos que envolvem a consciência fonológica no desenvolvimento do processo da aquisição da leitura. Partido da hipótese que, quando a criança é envolvida em práticas que envolvem os jogos didáticos que envolvem a consciência fonológica sua capacidade de desenvolver as habilidades de leitura se expandem consideravelmente. A problemática do presente trabalho baseia-se na seguinte indagação: De que forma os jogos didáticos que envolvem a consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento da aquisição da leitura? Para responder à essa indagação realizamos uma pesquisa bibliográfica com autores que abordam sobre o assunto e aplicamos algumas atividades utilizando jogos didáticos.

Palavras-chave: leitura; consciência fonológica; jogos didáticos.

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da educação é atingir a meta estabelecida pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de alfabetizar crianças nos dois primeiros anos (1º e 2º) do ensino fundamental nos anos iniciais (Brasil, 2017, p.89).

Segundo a BNCC (2017), o indivíduo é considerado alfabetizado quando usa a leitura e escrita de forma crítica e reflexiva, capacitando-o a participar de atividades sociais que envolvam a linguagem escrita. Desta forma se faz necessário desenvolver meios que estimulem o gosto pela leitura e uma das formas são através de atividades lúdicas como por exemplo, recursos que desenvolvam a consciência fonológica.

Para Gabriel (2017), o desenvolvimento da consciência fonológica melhora a percepção dos fonemas e adiciona uma representação ortográfica ao conjunto de conhecimentos do nosso vocabulário mental, favorecendo à aquisição da leitura. Ela afirma que:

Ler e escrever em sistemas alfabéticos, como já dissemos, promove a emergência da consciência fonológica, que por sua vez refina as representações mentais dos fonemas e agrega uma representação ortográfica à rede de conhecimentos disponível no léxico mental. (Gabriel, 2017, p.81)

Soares (2020) destaca a importância de desenvolver a consciência fonológica durante a fase de alfabetização. Essa habilidade envolve a capacidade de reconhecer e manipular os sons da língua falada, compreendendo que as palavras são formadas por unidades sonoras, como sílabas e fonemas.

A consciência fonológica é a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por suas dimensões; a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas. (Soares, 2020, p.77).

Para o processo da aquisição da leitura Soares (2018) sugere que sejam desenvolvidos com os alunos atividades específicas que promovam a consciência fonológica como jogos de rima, aliteração, segmentação de sílabas, identificação de sons iniciais e finais.

Desta forma, percebemos então que ensinar a ler utilizando atividades que desenvolvam a consciência fonológica através de jogos educativos é de suma importância para o desenvolvimento do aluno para a aquisição da leitura, como afirma Silva quando diz que:

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir é igualdade de condições com os inúmeros recursos aqui o aluno tem acesso fora da escola, despertando o estimulando sua vontade de frequentar a sala de aula incentivando o seu envolvimento nas atividades, sendo a gente no processo de ensino aprendizagem, já que aprende se diverte, simultaneamente. (Silva, 2004, p.26)

Atividades lúdicas despertam o interesse nos alunos e estimulam a aprendizagem. Sendo assim, se faz necessário utilizá-las na rotina da sala de aula, e cabe ao professor pesquisar e aplicar atividades com objetivos de acordo com o que está estudando no momento, contribuindo para a aquisição da linguagem e o desenvolvimento do pensamento, da atenção e concentração como afirma Vygotsk quando diz:

[...] as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais, a brincadeira a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade, ou seja, é muito importante ter recursos para que as crianças desenvolvam de forma agradável e prazerosa a sua aprendizagem. (Vigotsky, 1989, p.84)

É necessário que as crianças compreendam que cada letra possui um som específico e que correspondem aos sons da fala para que o princípio alfabético seja bem desenvolvido e possam assim desenvolver a leitura e escrita posteriormente com afirma Adams (2018) quando diz que:

Antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os sons da fala. Para aqueles de nós que já sabem ler e, parece muito básica, quase transparente. No entanto que a própria noção de que a linguagem falada é composta de sequências desses pequenos sons não surge de forma natural ou fácil aos seres humanos (Adams, p.19.2018)

Sabemos que ato de aprender a ler se inicia com o princípio alfabético onde a criança decodifica palavras ao associar cada letra ou combinações de letras com seu respectivo som. Compreender este princípio é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever pois capacita a criança a transformar símbolos visuais (letras) em sons auditivos (fonemas) e vice-versa.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste artigo baseia-se em pesquisa de cunho bibliográfico e analítico, buscando autores como Soares (2020,2018), Gabriel (2017), autoras que discorrem sobre leitura e consciência fonológica, Adams (2017) e Silva (2004) que falam sobre a importância dos jogos didáticos no período da alfabetização e outros autores que abordam o tema apresentado neste artigo. Além disso aplicamos algumas atividades utilizando alguns jogos que trabalham a consciência fonológica em sala de aula. Após quatro meses de aplicação dos jogos foi realizada uma avaliação de leitura para observar a evolução dos alunos na leitura e escrita.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS QUE TRABALHAM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Jogos que estimulam a consciência fonológica são extremamente benéficos na alfabetização. Aqui estão alguns dos principais benefícios:

- **Desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de sons:** Jogos focados na consciência fonológica ajudam as crianças a identificar e distinguir diferentes sons da fala, o que é essencial para a leitura e a escrita.
- **Melhoria na decodificação de palavras:** Ao aprender a segmentar palavras em sons individuais (fonemas) e a combiná-los para formar palavras, as crianças se tornam mais proficientes na decodificação de palavras, facilitando a leitura.
- **Fortalecimento da memória auditiva:** Jogos que envolvem rimas, aliteraões e segmentação de sons melhoram a memória auditiva das crianças, o que é crucial para a retenção de informações e para a fluência na leitura.
- **Aumento do vocabulário:** A exposição a diferentes sons e palavras através de jogos ajuda as crianças a expandirem seu vocabulário de maneira divertida e envolvente.
- **Melhoria da consciência metalinguística:** Jogar com sons e palavras aumenta a consciência metalinguística das crianças, permitindo que elas pensem sobre a linguagem de maneira mais abstrata e reflexiva.
- **Engajamento e motivação:** Jogos tornam o aprendizado mais divertido e motivador, mantendo as crianças engajadas e interessadas no processo de alfabetização.
- **Desenvolvimento da consciência silábica e fonêmica:** A prática de dividir palavras em sílabas e fonemas ajuda as crianças a entenderem a estrutura das palavras, o que é fundamental para a leitura e escrita.
- **Suporte à Aprendizagem Diferenciada:** Jogos podem ser adaptados para atender às necessidades individuais de cada criança, oferecendo diferentes níveis de dificuldade e tipos de atividades para suportar o aprendizado de todos.

Esses benefícios combinados, tornam os jogos de consciência fonológica uma ferramenta valiosa no processo de alfabetização, ajudando as crianças a se tornarem leitores e escritores proficientes.

Segundo Adams (2018) “as pesquisas revelam que uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para ler e escrever”. Sendo assim, se faz necessário desenvolver atividades que envolvam a consciência fonológica principalmente utilizando jogos para que as crianças aprendam de forma lúdica e prazerosa.

Para Brites (2021) aprender a ler e escrever demanda tempo e principalmente estímulos diários através de atividades dirigidas onde os alunos são estimulados através do desenvolvimento das habilidades de rima, aliteração, consciência de palavras, frases e sílabas e a consciência fonêmica.

3.2 OS JOGOS E SUAS FUNÇÕES

1 - Jogo Olho de Lince



Fonte: Coleção Alfabetização (Luciana Brites 2021)

Objetivo: Estimular a concentração, a atenção, a memória visual, a imaginação e aumentar o vocabulário.

O jogo é composto por dois tabuleiros, 84 cartas com figuras e 84 cartas com letras. Pode-se jogar com duas ou até quatro pessoas. Apresenta quatro modos de dificuldades: engatinhando, andando, correndo e voando.

- Modo engatinhando: trabalha apenas com a discriminação visual (localizar a figura da carta no tabuleiro) O jogador que acumular 8 (oito) cartas primeiras é o vencedor.
- Modo andando: é o modo intermediário, pois trabalha com o princípio alfabético, onde é trabalhado a primeira letra do nome da figura (sortear uma letra e procurar no tabuleiro uma figura que inicie com a letra sorteada) O jogador que acumular 15(quinze) cartas primeiras é o vencedor.
- Modo correndo: trabalha com o princípio alfabético só que o inverso do modo andando. O aluno tem que identificar a letra final da figura sorteada, localizando a figura no tabuleiro. Vence o jogo quem juntar 20 (vinte) fichas primeiras.

- Modo voando: trabalha as habilidades dos três modos anteriores (o aluno tem que identificar a letra e a figura correspondentes no tabuleiro). Vence o aluno que preencher o tabuleiro primeiro.

2 - Qual é a sílaba que falta?



Fonte: Recursos didáticos Tia Suane Lourenço

Objetivo: Identificar a sílaba que falta marcando um (X) na sílaba e completar a palavra.

Neste jogo a criança desenvolve a consciência de sílaba, identificando a sílaba que está faltando. Forma-se duplas e entrega 10 cartelas para cada dupla. Dado o sinal para iniciar e vence o jogo quem completar o maior número de cartas corretamente. Quando todos concluírem é feita a correção para efetuar a pontuação.

3 - Caça Sílabas



Fonte: Material didático Tia Luana

Objetivo: formar palavras localizando as sílabas no tabuleiro e juntá-las para formar a palavra.

O jogo é composto por um tabuleiro e 24 cartas com figuras. Trabalha a consciência de sílaba e estimula a formação de palavras como também a criança identifica a quantidade de sílabas que a palavra é formada.

Forma-se duplas. Escolhe um aluno para iniciar o jogo. Deixa as cartas viradas o aluno retira uma carta e coloca quadrado indicado no tabuleiro em seguida tenta localizar as sílabas que formam a palavra marcando com um (x) e escreve no retângulo. Se acertar marca ponto. Caso erre o adversário pode corrigir e ficar com a pontuação. Vence quem formar mais palavras corretamente.

4 – Jogo do invasor



Fonte: Projeto Trilhas

Objetivo: Identificar a palavra invasora de cada cartela

É um jogo de comparação entre elementos sonoros (sílabas iniciais), no qual um elemento diferente é incluído, não compartilhando com as mesmas propriedades sonoras das outras palavras. Exemplo: Na cartela onde tem o papagaio, pavão, pato e ema o invasor é a ema pois não inicia com a sílaba (pa).

Pode ser jogado por duas ou quatro pessoas. Distribui-se a mesma quantidade de cartelas entre os participantes. O primeiro participante coloca no meio da mesa sua cartela para que todos vejam e quem identificar o invasor primeira marca ponto. Segue o jogo até todas as cartelas forem colocadas na mesa.

5 - Jogo do Pato



Fonte: Coleção Alfabetização (Luciana Brites 2021)

Objetivo: Modificar, com uma das cartas, a sílaba de uma palavra, formando, desse modo, uma nova palavra.

O jogo do Pato é composto por um tabuleiro e 72 cartas com letras sendo que as consoantes são identificadas pela cor azul e as vogais pela vermelha.

Este jogo estimula o princípio alfabético, a consciência de sílabas e palavras.

Pode participar do jogo 2 (duas) ou 4 (quatro) pessoas. Distribui-se 5 cartelas para cada jogador. O restante das cartas fica sobre a mesa. O jogo se inicia com a palavra “PATO”. O primeiro jogador troca uma letra por outra caso forme uma nova palavra marca ponto e joga outra vez. Em seguida passa a vez para o próximo. Caso nas trocas de letras não for possível formar outra palavra pode recorrer às cartas que sobraram sobre a mesa. Se em algum momento o jogador formar a palavra PATO ganha um ponto a mais. O vencedor será quem formar o maior número de palavras.

6 - Jogo Batalha Naval



Fonte: Criação da autora.

Objetivo: Sortear ou escolher um número e uma letra para fazer a leitura das palavras.

O jogo Batalha Naval consiste em localizar a palavra através de uma sequência de letras e números para ser lida. Além de exercitar a leitura este jogo também trabalha a habilidade de localização.

Para jogar forma-se duas equipes, onde cada componente do grupo escolhe uma letra e um número para localizar a palavra e fazer a leitura. Caso a letra e o número escolhido coincidir na figura do navio afundando não marcará ponto. Vence a equipe que acertar o maior número de palavras.

OBS: Neste jogo também pode ser trabalhado a matemática. Ex: colocar continhas de somar, subtrair, divisão ou multiplicação.

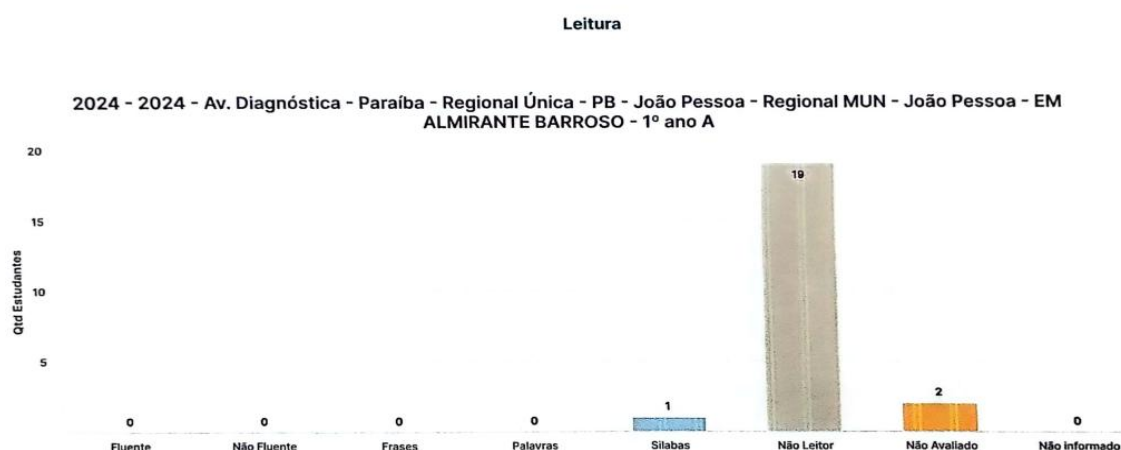
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na prática vivenciada em sala de aula durante a aplicação de atividades utilizando os jogos, pudemos perceber que os alunos tinham mais interesse em realizá-las. Durante os dois bimestres (fevereiro até maio) foram realizadas diversas atividades através de alguns jogos com uma regularidade de três vezes por semana, pois Adams (2018) afirma que “é importante trabalhar com os jogos regularmente e retomar cada um com frequência, até que tenha sido dominado e possa ter ampliado seus conhecimentos”.

A regularidade de aplicação das atividades com habilidades que desenvolviam a rimas, aliteração, princípio alfabético, consciência fonêmica e fonológica foi crucial para os alunos evoluírem nas fases pré-silábica, silábica e alfabética.

No início de fevereiro foi realizada uma avaliação diagnóstica para observar o nível de leitura que os alunos se encontravam como demonstrado no quadro a seguir:

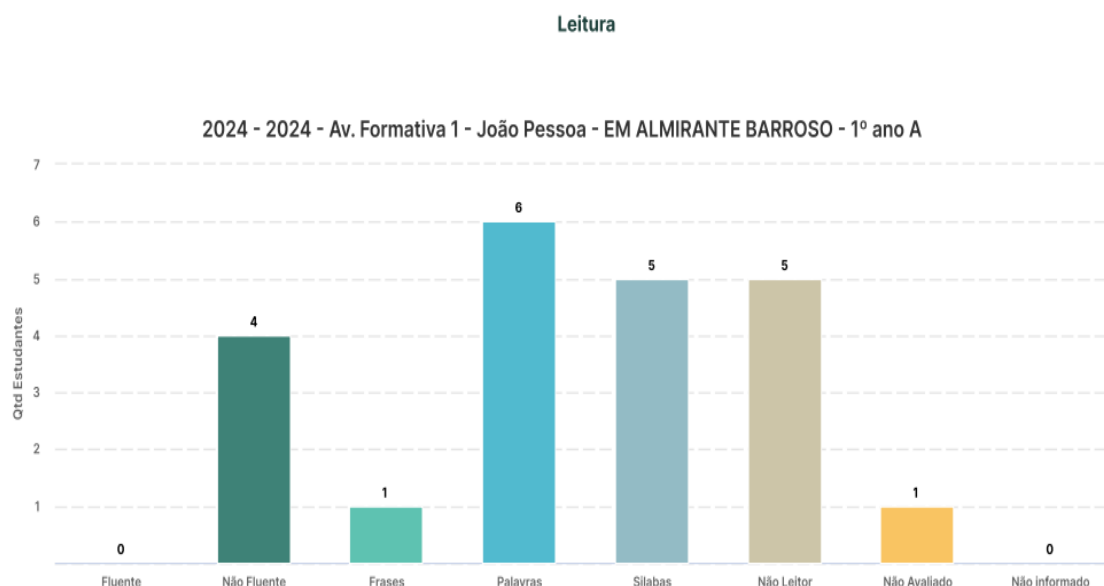
Gráfico 1 – Resultado da avaliação Diagnóstica de leitura



Fonte: Sedec (Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa)

O gráfico acima nos informa que apenas 1 (um) aluno é leitor de sílabas sendo o restante considerado não leitor. Praticamente toda turma se encontrava no nível pré-silábico. Sendo necessário então desenvolver atividades lúdicas e fonológicas continuamente, para que os alunos tivessem um desempenho satisfatório gradualmente vencendo todas as etapas do desenvolvimento fonológico.

Gráfico 2 – Resultado da avaliação Formativa de leitura



Fonte: Sedec (Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa)

Ao analisarmos o gráfico 2 podemos constatar que o avanço nos níveis de leitura é muito significativo, apresentando 4 alunos como leitores não fluentes, 1 aluno leitor de

frases, 6 alunos leitores de palavras, 5 leitores de sílabas, 5 alunos não leitores e 1 aluno não foi avaliado. No final do segundo bimestre a turma se encontra com 4 alunos no nível alfabético, 1 no silábico alfabético, 6 no nível silábico e 6 permanecem no pré-silábico.

Percebemos então que há uma predominância nos leitores de palavras (6 alunos) e sílabas (5 alunos), portanto se faz necessário a continuação de atividades que desenvolvam a consciência fonológica através dos jogos didáticos. Como também um atendimento individualizado para atender às necessidades específicas dos alunos, especialmente aqueles que estão nos níveis mais baixos de leitura, e continuar avaliando regularmente os alunos para monitorar o progresso e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário.

Essa análise pode servir como base para tomar decisões educacionais e implementar ações específicas para melhorar a alfabetização dos estudantes como também fazer uma reflexão em relação à competência do professor alfabetizador no que se refere ao seu conhecimento sobre fonologia. Adams (2018, p.21) faz a seguinte observação: “Para desenvolver a consciência fonológica, em todas as crianças, os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especialmente a fonologia”. Portanto não basta utilizar os jogos, mas é necessário que o professor tenha conhecimento de como se desenvolve a consciência fonológica para que possa dar o suporte correto para os que necessitam avançar.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. São Paulo Tradução: Roberto Cataldo Costa. Editora Artmed, 2018.

BRITES, Luciana. Coleção Alfabetização./ Luciana Brites.- Londrina: Editora NeuroSaber, 2021.

GABRIEL, Rosângela. **Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura**. Revista Práxis. Novo Hamburgo. a. 14. v. 2 . jul./dez. 2017.

WOLFF, Clarice Lhnen. **Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura** [recurso T255 eletrônico] / organização de Rosângela Gabriel, Onici Claro Flôres, Rosane Cardoso, Fabiana Piccinin – Curitiba: Multideia, 2014.

SILVA, Mônica Soltau da. **Clube de matemática: Jogos educativos**. Série atividades. Campinas: Papyrus, 2004.

SOARES, Magda **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.58.

TRANSFORMAÇÕES E RESISTÊNCIA NAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA POESIA DE NOÉMIA DE SOUSA

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva¹

Josilene de França Santos

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Este artigo analisa a evolução das literaturas africanas de língua portuguesa, com ênfase na produção literária moçambicana, destacando a transformação ocorrida desde a colonização portuguesa até o período pós-independência. Utilizando como corpus o poema "Negra" de Noémia de Sousa, examina-se como a literatura moçambicana inicialmente refletiu influências coloniais, evoluindo para expressões de identidade nacional e resistência. Fundamentada teoricamente em autores como Freitas (2010), Fonseca (2017), Moreira (2017), Lorde (2020), entre outros, a análise revela que a escrita de Sousa é marcada por uma "poesia de combate," que denuncia a opressão colonial e afirma a negritude e a ancestralidade. Esta literatura não apenas desafia a alienação cultural imposta pelo colonizador, mas também valoriza a oralidade, resgata a ancestralidade e aborda questões de raça e gênero, atuando como um instrumento de resistência e reconstrução da identidade moçambicana.

Palavras-chave: resistência; combate; poesia moçambicana.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Após tantos anos de apagamento na academia e crítica literária, as literaturas africanas de língua portuguesa produzida em Moçambique vêm conquistando e ganhando

¹ Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (2023) e mestranda em Letras pela mesma instituição. Em 2018, participou do grupo de estudos "Análise Crítica do Discurso - Formações ideológicas e de gênero", tendo atuado, também, nos projetos de extensão "A filologia em sala de aula: o conhecimento pelos manuscritos" e "Literatura(s) em debate". Entre 2019 e 2021, foi bolsista Cnpq no Programa de Iniciação Científica (IC). Atualmente, participa do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos de Poesia (LEP) com estudos direcionados à poesia contemporânea de autoria feminina na Paraíba.

mais espaços, seja na recepção crítica, como também têm alcançado cada vez mais leitores em todo o globo, aqui, usaremos como exemplo a literatura de língua portuguesa moçambicana. Ademais, é evidente que essa literatura passou por diversas transformações e apresenta características específicas e intrínsecas, dado que vivenciou fases tão distintas devido ao fato de o país ter sido colonizado por Portugal por tantos anos. Assim, temos uma divisão dos momentos do país durante a colonização, a pré-independência e a pós-independência do país, e entendê-las é fundamental para compreender e receber essa literatura de forma mais abrangente. Isso pois, durante e após as lutas pela libertação da violência do colonizador, registra-se uma forte recorrência na produção literária dessa luta tão importante, segundo Freitas “a arte literária, nesse sentido, não é utilizada como aparência por diferença na realidade, pois as vozes africanas que ecoam nas narrativas transcritas da oralidade tomam a realidade como um objeto que legitima a sua literatura, o que Aristóteles chama de verossimilhança” (2010, p.3). Dessa forma, é inquestionável que as literaturas africanas possuem suas riquezas e amplitudes e, além disso, também são (re)conhecidas por serem carregadas de uma vivência entre dois mundos que são revelados nos versos/textos do escritor, dado que a escrita dos autores africanos, conforme Maria Fonseca e Terezinha Moreira apresentava um:

““homem-de-dois-mundos”” e a sua escrita, de forma mais intensa ou não, registrava a tensão nascida da utilização da língua portuguesa em realidades bastante complexas. Ao produzir literatura, os escritores forçosamente transitavam pelos dois espaços, pois assumiam as heranças oriundas de movimentos e correntes literárias da Europa e das Américas e as manifestações advindas do contato com as línguas locais.” (Fonseca; Moreira; 2017, p.14)

Assim sendo, entendemos que essa literatura foi se modificando ao longo das realizações sócio-históricas, passando por influências europeias e clássicas, além de lidar com a alienação contra a própria cultura regional, havia um rigor formal na poesia; já durante a pré-independência, elementos como o nacionalismo e a identidade negra passaram a ser cada vez mais recorrentes, criando esse espaço dentro do texto para registrar sua própria identidade e, após a independência, o reconhecimento das culturas africanas, o resgate da ancestralidade, a valorização da oralidade, um delineamento das questões de raça e gênero são retratadas nos versos, entre outros aspectos, passaram a firmar cada vez mais dentro desse texto poético. Ou seja, em um primeiro momento os autores africanos moçambicanos não escreviam conforme sua própria identidade, todavia, sim, através de uma espécie de alienação cultural devido a colonização sofrida, porém, após tantas divergências e lutas, quando ocorre a independência, há a reconstituição da

identidade, da subjetividade e da individualidade do(a) escritora(a) africano(a). Além disso, o entendimento desse processo histórico na sociedade moçambicana permite uma maior compreensão e visualização dessa literatura, pois conforme Freitas:

Todo este traçado histórico é oportuno por conta da ligação dos intelectuais moçambicanos com seu contexto histórico, social, cultural e religioso. Em Moçambique, a primeira literatura é a do colonizador, com todas as características, na temática e na forma, da pior que se produzia em Portugal. A medida em que aumenta a fixação dos portugueses em Moçambique, aparece uma literatura em que eles, os colonos, assumem os seus problemas específicos criando a ilusão de uma interação cultural pacífica entre colonizadores e colonizados. Começam a surgir, de forma isolada, as primeiras vozes, ainda confusamente, que darão conta, através da literatura, dos conflitos e tensões, injustiças e momentos de revolta que, realmente, categorizam a relação colonial. Por outro lado, acompanhando o desenvolvimento do sentimento nacionalista, o escritor moçambicano afirma a terra ocupada como Pátria cuja a identidade é algo a construir. (Freitas, 2010, p.2)

Desse modo, nota-se que de início o que persiste é uma literatura produzida em Moçambique com elementos característicos do colonizador, apagando a memória e silenciando a resistência do colonizado. E, aos poucos vai se erguendo uma literatura com o sentimento de pertencimento da própria terra, identidade e oralidade. A par disso, este trabalho propõe analisar um trecho de um poema de uma das poetisas mais consagradas da literatura de Moçambique: Noémia de Sousa, que é considerada a mãe dos poetas moçambicanos.

Carolina Noémia Abranches de Sousa Soares nasceu em 1926, em Maputo, Moçambique. O seu único livro *Sangue Negro*, foi publicado em 2001, pela Associação de Escritores Moçambicanos (AEMO), entretanto seus poemas também circulam nas plataformas digitais. Encontramos nos seus versos uma poética que apresenta em versos livres uma crítica social e política, delineando a presença da negritude e exaltação a cultura africana, bem como a prevalência da voz da mulher, do caráter intimista e memorialístico e temáticas que estão ligadas à infância, esperança, injustiça, entre outros. Além disso, de acordo com Sávio Freitas (2010, p.4), a poeta “surgiu na fenda literária moçambicana num impulso encantador, gritando o seu verbo impetuoso, objetivo e generoso, vincado (bem fundo) na alma do seu povo, da sua cultura, da sua consciência social, revelando um talento invulgar e uma coragem impressionante”. De acordo com Leonardo dos Santos (2017, p.8), Sousa “foi uma das primeiras mulheres, se não a primeira, a reforçar as raízes africanas através do pacto literário e denunciar, por meio da poesia, o sofrimento de um povo oprimido e o sonho de uma nação liberta e independente, sem distinções e discriminações entre negros, mulatos, indianos e brancos”. Desse modo,

fica evidente a importância da escrita da Mãe dos poetas moçambicanos para as literaturas africanas de língua portuguesa, mas não apenas para arte, visto que a poeta lutou bravamente contra a censura da Ditadura do Estado Novo e das repressões da polícia e do Estado.

Com isso, compreendemos o porquê da poesia de Noémia de Sousa ser rica em elementos que são contra a colonização e a favor da (sua) negritude e ancestralidade. Em sua escrita, reconhecemos a categoria de análise denominada A poesia de Combate, isso pois, trata-se de uma literatura que surge a partir de um posicionamento contra o sistema colonial e suas práticas, bem como visa “e assegurar a proteção e a conscientização dos colonizados” (Santos, 2017, p.16). Ou seja, é uma poesia que responde a violência, a escravidão, e também protege e educa aqueles que sofreram essa opressão. Dessa maneira, a poesia de Noémia de Sousa agiu como um instrumento de resistência que corroborou para a construção da identidade de Moçambique, através da sua luta contra as opressões e violências que o país viveu.

O poema a ser analisado está presente no único livro da poeta, intitulado *Sangue negro*, que é composto por quarenta e nove (49) poemas, escritos entre 1948 e 1951, que circularam na época em jornais como *O brado africano*. Em 2001, seus poemas foram reunidos no livro e publicado pela *Associação dos Escritores Moçambicanos* (AEMO), e, dez anos mais tarde, uma nova edição do livro foi publicada pela editora moçambicana *Marimbiue*. Em 2016, a Editora *Kapulana* publica a primeira edição brasileira de *Sangue Negro*, com os 49 poemas mais marcantes da literatura moçambicana. Além de poeta Noémia foi tradutora, jornalista e militante política, sendo uma das principais escritoras de Moçambique, visto que inaugurou a cena literária feminina moçambicana. Sua poética, como dito anteriormente, é marcada pela resistência e pela luta contra as opressões sofridas pelas mulheres em Moçambique. Nosso intuito é analisar como ocorre a dita poesia de combate presente no poema “Negra” (2001), bem como outros aspectos relevantes no trecho a ser analisado.

2 ANALISANDO O POEMA

A literatura de Sousa delinea versos marcados de resistência e combate, uma poesia que luta contra as violências do colonizador e, principalmente as opressões sofridas pelas mulheres negras. Leiamos os versos de “Negra”:

Negra

Gentes estranhas com seus olhos cheios doutros mundos
quiseram cantar teus encantos
para elas só de mistérios profundos,
de delírios e feitiçarias...
Teus encantos profundos de África.

Mas não puderam.
Em seus formais e rendilhados cantos,
ausentes de emoção e sinceridade,
quedas-te longínqua, inatingível,
virgem de contactos mais fundos.
E te mascararam de esfinge de ébano, amante sensual,
jarra etrusca, exotismo tropical,
demência, atracção, crueldade,
animalidade, magia...
e não sabemos quantas outras palavras vistosas e

Em seus formais cantos rendilhados
foste tudo, negra...
menos tu.

E ainda bem.
Ainda bem que nos deixaram a nós,
do mesmo sangue, mesmos nervos, carne, alma,
sofrimento,
a glória única e sentida de te cantar
com emoção verdadeira e radical,
a glória comovida de te cantar, toda amassada,
moldada, vazada nesta sílaba imensa e luminosa: MÃE
(Sousa, 2001)

Como podemos constatar, o poema possui vinte e seis (26) versos, em composição livre, que podemos, desde já, interpretar como uma ação libertária no corpo do texto poético e sua estrutura. A partir do título “Negra” entendemos que o poema se refere a mulher negra de origem africana, e no decorrer dos versos vemos as hipóteses levantadas sobre essa mulher. É importante lembrar que, a condição da mulher negra sempre foi de extrema delicadeza, visto que “o sistema colonial as submetia a viverem em condições sub-humanas (...). Mas a dor e o sofrimento causado pelo sistema colonial não foi capaz de calar as matriarcas africanas” (Oliveira; Coelho; p. 135), o que dialoga muito com o fato da poesia de combate de Sousa, ao utilizar a palavra como uma ferramenta de luta, pois, conforme a pensadora feminista Audre Lorde:

Esse nosso lugar interior de possibilidades é escuro porque antigo e oculto; sobreviveu e se fortaleceu com essa escuridão. Dentro desse local profundo, cada uma de nós mantém uma reserva incrível de criatividade e 195 de poder, de emoções e de sentimentos que ainda não foram examinados e registrados. O lugar de poder da mulher dentro de cada uma de nós não é claro nem superficial; é escuro, é antigo e é profundo. [...] Falo aqui da poesia como destilação reveladora da experiência, não do estéril jogo de palavras. (Lorde, 2020, p. 46).

Assim, utilizar a poesia como um instrumento de luta, que revela as experiências vividas, é um ato de resistência, de combate as violências e registro delas. Dessa maneira, compreendemos que o ato de escrever poemas e colocar neles a sua resistência, sua voz e sua luta, é um meio de reverter o apagamento e silenciamento do colonialismo, ou seja, a poesia se torna um instrumento contra o silenciamento da mulher africana, logo uma forma de combate. Além disso, a poesia de Noémia de Sousa resgata verdades cruas da visão errônea do colonizador sobre tudo que representa os países africanos e a sua cultura. Nesse sentido, a voz poética vai abordar a desconstrução da mulher negra pelo (des)entendimento do colonizador.

Logo no primeiro verso identificamos a imagem do colonizador quando diz “Gentes estranhas com seus olhos cheios doutros mundos” mostrando que esse povo que oprime e violenta os africanos, em sua própria terra, os referindo como “outros”, é que são os estranhos/desconhecidos e com “olhos cheios doutros mundo” que pode fazer menção as terras que foram invadidas e roubadas por eles, mundos que foram colonizados, roubados e violados, esse verso se opõe ao opressor, visto que afirma que os outros são eles e não o contrário.

Os próximos versos “quiseram cantar teus encantos/ para elas só de mistérios profundos,/ de delírios e feitiçarias...” são versos que iniciam essa visão inverídico que esses têm da mulher africana, dado que a conecta aos estereótipos voltados as bruxarias, assim, atacando a cultura da mulher africana que, muitas vezes, aos olhos do colonizador, é voltada para a magia negra e demoníaca, por não aceitar as diferentes culturas/religiões e impor os costumes eurocêntricos como universais e íntegros. Mais adiante, até a nossa atualidade as religiões de origens africanas são erroneamente interpretadas pela sociedade, devido a esse preconceito enraizado que os portugueses forjaram contra as culturas africanas e todas as culturas que são minimamente diferentes do padrão europeu-branco-normativo. Outrossim, um aspecto bastante válido a ser observado nessa primeira estrofe é o verbo “cantar”, que vemos no segundo verso, a voz lírica ao utilizar esse verbo como metáfora para apaziguar ou até diminuir/desaparecer os encantos da mulher negra, “encantos profundos da África”, relacionando a individualidade e identidade das mulheres africanas.

Na segunda estrofe, o primeiro verso, “Mas não puderam” o eu lírico afirma que apesar do opressor tentar diminuir os encantos da mulher negra africana, eles não conseguem, não podem, pois está além do seu poder controlar a resistência e o combate

dessa mulher. Mais à frente, “Em seus formais e rendilhados cantos,/ausentes de emoção e sinceridade” mostrando que tentaram cantar, ou falar, dessa mulher, mas sem verdade, sem de fato conhecê-la e entendê-la, por isso com essa ausência de emoção e verdade. Entretanto, nos próximos versos, a voz poética mostra que o colonizador quis fazer dessa mulher uma europeia, a comparando com elementos mitológicos, nos versos: “E te mascararam de esfinge de ébano, amante sensual,/ jarra etrusca, exotismo tropical” alguns elementos como a esfinge que está presente na mitologia grega, que era um monstro de corpo diferente, que devorava quem não a conseguisse decifrá-la, outro elemento como a jarra etrusca, que é um objeto de origem italiana, não condizente com a figura da mulher africana, tentando, de várias formas reverter o que a mulher negra é em sua essência, para algo estereotipado. Ademais, a menção do termo amante sensual, questão que merece atenção dado que o corpo da mulher negra desde o período colonial é objetificado e tratado de forma hipersexualizada, além das incontáveis violências sexuais sofridas pelas mulheres negras pelos colonizadores, sempre foram colocadas em um lugar subalterno de amantes, da outra mulher que deve ser usada e escondida. Conforme Maria Pinheiro Teixeira e Josiane Queiroz:

o que dizer da mulher negra? Ela também vive cotidianamente influenciada por esse sistema opressor. Mas, o seu corpo é visado de forma diferenciada. Não obstante ao período escravocrata onde o corpo era exposto para ser comercializado, hoje ele é exposto para ser consumido. Neste sentido falar do corpo é nos reportar a trajetória de vidas, mas em específico falar do corpo da mulher negra é retratar a complexidade de um ser: mulher e negra. Perpassada por diversos fatores como a sexualidade, estigma, violência, pobreza e etc. Fala-se de um ser que nasce e vive condicionada a uma cor e uma classe. (Teixeira; Queiroz; 2017, p. 2)

A par disso, é evidente que impor a mulher negra esse lugar de amante objetificada e sexualizada, tornar seu corpo uma mercadoria ou posse, é um traço da violência colonial que é até hoje vivenciada pelas mulheres negras, pois seus corpos são subalternizados pelos homens brancos. No que se refere a imagem da mulher negra “a reflexão sobre a imagem das mulheres também é uma parte importante do enfrentamento a estereótipos discriminatórios que autorizam violências. No caso específico das mulheres negras, no Brasil, esses estereótipos são agravados pela carga histórica escravagista de objetificação e subalternidade que reforçam mitos racistas como o da mulher negra hipersexualizada sempre disponível”. (Instituto Patrícia Galvão, 2015, p. 5). Dessa forma, essas mulheres constantemente lutam pela liberdade e segurança dos seus corpos, independente do país em que estão, as mulheres negras frequentemente têm seus corpos sexualizados e

silenciados, dito isso, registrar essa realidade dentro dos versos é um meio de denunciar essa realidade absurda e inaceitável.

Os próximos versos, ainda do segundo parágrafo, expõem a sensualidade da mulher africana, porém de maneira depreciativa, vejamos: “demência, atracção, crueldade, animalidade, magia...” entendemos que, além de tentar impor uma cultura europeia a essas mulheres, oprimir e violentar seus corpos, ainda reforçam essa má ideologia de vincular a mulher africana negra a elementos demoníacos, animalescos e selvagens, o que reforça o preconceito com as culturas, religiões e pessoas africanas negras.

A terceira estrofe apresenta de forma bem breve uma conclusão dos versos anteriores, quando a voz lírica afirma “Em seus formais cantos rendilhados/ foste tudo, negra.../menos tu.” compreendemos que, em acordo com Fanon (1968, p.204) “a cultura é em primeiro lugar a expressão de uma nação, de suas preferências, de suas interdições, de seus modelos.”, por isso, separar uma comunidade de suas raízes é torná-la um sujeito sem individualidade e identidade, assim, aceitando uma política de morte que oprime, rouba, violenta, mata e faz morrer. Além disso, novamente, se trata da violência e imposição vinda do colonizador europeu que rejeita as culturas africanas, não aceita a comunidade africana e, ainda mais, faz com que ele se afaste de sua verdadeira origem e subjetividade, oprimindo as mulheres, fazendo com que sejam vistas como más, as vinculando aos elementos sombrios e expondo o seu corpo que, infelizmente, só é visto de forma objetificada e animalisca, como um corpo que não é passível de cuidado e proteção, muito menos da sua própria terra e identidade.

Na última estrofe, a sujeita poética expressa mais de uma voz dentro do poema, quando diz “E ainda bem./ Ainda bem que nos deixaram a nós/ do mesmo sangue mesmos nervos, carne, alma,/ sofrimento” esses versos podem se referir a comunidade africana no geral, que se reconhece e sabe sua cultura, origem e “sofrimento”. Todavia, principalmente, as mulheres negras africanas, que combatem essas violências e opressões contra os seus corpos e a sua identidade, esse diálogo com/entre as mulheres negras, configura, também, o que Vilma Piedade chamou de Dororidade (2017), vejamos:

Dororidade. Sororidade. A Sororidade ancora o Feminismo e o Feminismo promove a Sororidade. Parece uma equação simples, mas nem sempre é assim que funciona. Apoio, união e irmandade entre as mulheres impulsionam o Movimento Feminista. Mas, podem surgir questões como: O conceito de Sororidade já dá conta de Nós, Jovens e Mulheres Pretas...ou não? O caminho que percorro nessa construção conceitual me leva a entender que um conceito

parece precisar do outro. Um contém o outro. Assim como o barulho contém o silêncio. Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta. (Piedade, 2017, p.16).

Fica evidente, que o sentido da Dororidade é, justamente, compreender as dores que as mulheres negras estão sujeitas pelo racismo e machismo. Ademais, entende-se que, agora essas mulheres e o seu povo canta a própria imagem, não mais a inverdade distorcida e alienada criada pelo opressor. Esse sentimento de uma comunidade que agora canta a verdadeira realidade da sua história: “a glória única e sentida de te cantar/ com emoção verdadeira e radical/ a glória comovida de te cantar, toda amassada/ moldada, vazada nesta sílaba imensa e luminosa: MÃE” a finalização do poema aborda essa voz africana que agora canta a sua realidade e o seu povo. Além disso, a palavra “MÃE” em caixa alta, fazendo referência a todo o continente africano, mostrando que, a África é, na verdade, uma mulher, que foi violentada e oprimida, todavia é rica, fértil, profunda e lutadora, se soltou dos outros/estranhos e canta sua própria verdade e encanto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, por meio da análise empreendida, fica notável a importância do combate, resistência e ativismo poético presente na lírica da mãe dos poetas moçambicanos, Noémia de Sousa. É evidente que o poema “Negra” expõe de forma verdadeira e dolorosa a realidade da condição da mulher negra africana que, há séculos, vêm sendo tratada com descaso pela sociedade patriarcal predominantemente europeia, branca e preconceituosa. A voz lírica relata a vivência dessa(s) mulher(es) que são violadas em diversos níveis e formas, seja intelectual (“demência”), cultural (“animalidade”) ou físico (“amante sensual”), mostrando que o colonizador tornou a mulher negra, aos seus olhos e o da sociedade, como um mero objeto para o prazer, visto que está sempre comentando da sua sensualidade e também a diminuindo como ser humano, fazendo com que seja vista como uma criatura selvagem/animalesca, menosprezando a sua cultura e identidade. Além disso, é possível dizer que o poema delineia sutilmente uma crítica política e social, algo bastante comum na escrita da autora, pois ela buscava “apresentar aos seus leitores, ainda que seja de maneira implícita, buscando motivá-los e incentivá-los em prol de uma mentalidade crítica e da conscientização de direitos e garantias fundamentais humanas” (Santos, 2017, p.78), ou seja, ao inscrever no corpo do poema o corpo de uma mulher

negra e as violências por ela sofrida a voz lírica relata e registra para quem possa ler, a condição que esse corpo é submetido.

A voz empreendida no poema pode construir uma voz plural, dado que representa as mulheres africanas, e há a inscrição do pronome “nós”, o que torna uma dor e experiência compartilhada, o que podemos conectar ao entendimento de Dororidade, atribuído pela Vilma Piedade (2017), que defende que há uma dor marcada por raça e gênero que é vivenciada pelas mulheres negras, devido ao racismo e machismo. Além do mais, reforça essa memória coletiva que, apesar de dolorida, precisa ser retratada para mostrar a verdadeira realidade; a verdadeira mulher africana que sabe “cantar” quem ela, de fato, é. Além disso, canta uma África que, apesar de “moldada”, invadida e marcada pela opressão, é uma “MÃE” forte e resistente que abraça todos os seus filhos. Por conseguinte, se trata de uma literatura de combate e resistência, visto que reage contra o sistema que nega e violenta esses corpos, relata a partir de uma pluralidade a realidade de uma comunidade que luta contra esse sistema enraizado, sendo assim, um instrumento que age como “testemunho” (Santos, 2017) que contesta o sistema que violenta e precariza vidas.

REFERÊNCIAS

Fonseca, M. N. S., & Moreira, T. T. **Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa**. Cadernos CESPUC De Pesquisa (2017) Série Ensaaios, (16), 13-72.

Recuperado de

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14767>

FREITAS, Sávio Roberto Fonsêca de. **Noémia de Sousa: poesia combate em Moçambique**. In: III Seminário Nacional de Estudos Afro-Brasileiros, 2010, João Pessoa. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. v. 1. p. 89-107. Disponível no link. (acessado em 8.12.2023).

INSTITUTO PATRICIA GALVÃO. **Violência e Racismo**. In: Violência contra as mulheres, 2015. Disponível em:

<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violenciaeracismo/#assedio-sexual-e-mulheres-negras>. Acesso em: 01 de fev. 2017.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaaios e Conferências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, J.; COELHO, C. **A resistência poética em noémia de sousa**.

MOSAICO, SJ RIO PRETO, v. 18, n. 1, p. 135-151.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo Editora Nós, 2017.

SANTOS, Leonardo Alonso Dos. A poesia de combate em Noémia de Sousa.

SANTOS, Maria Santana Dos et al.. **Corpo em debate**: a objetificação e sexualização da mulher negra. Anais V ENLAÇANDO... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30488>. Acesso em: 30 set. 2023.

TEIXEIRA, M. S. dos S. P; QUEIROZ, J. M. de. **Corpo em Debate**: A objetificação e sexualização da mulher negra, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlacando/2017/TRABALHO_EV072_MD1_SA24_ID402_17072017210303.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

ESTUDOS CULTURAIS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA OBRA A COR DA TERNURA

Josineide Barbosa Pereira

Greiciane Pereira Mendonça Frazão

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Ao abordar a relação entre literatura, cultura e construção identitária, fica claro que a narrativa literária não é apenas um espelho da sociedade, mas também um meio poderoso de questionar, desafiar e transformar as estruturas sociais e culturais estabelecidas, a relação entre literatura, cultura e construção identitária é complexa e multifacetada. Através de obras como "A Cor da Ternura", vemos como a literatura pode refletir e moldar a cultura, ao mesmo tempo em que contribui para a formação e a afirmação das identidades. Geni Guimarães, com sua narrativa sensível e poderosa, oferece uma contribuição valiosa para a literatura afro-brasileira, destacando a importância da resistência, da resiliência e do amor familiar na construção da identidade. Sua obra é uma leitura essencial para aqueles que desejam entender melhor as dinâmicas culturais e sociais do Brasil e para aqueles que buscam uma literatura que inspire e transforme.

Palavras-chave: literatura; identidade; cultura.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos culturais se configuram como uma espécie de ponte para explicar uma gama de conflitos sociais em nível mundial: preconceito, racismo, identidade, diversidade étnica/cultural/política/econômica/religiosa, etc. A pesquisa nesta área, atualmente é de idade prematura para o grau de relevância que adquiriu, tem sua gênese na Grã-Bretanha com a observação voluntária de intelectuais do final do século XIX, que faziam críticas culturais a sociedade burguesa da época, confrontando identidade nacional com o surgimento assombroso das classes médias e populares, advindas do processo de mecanização e conceito de vida moderna, que desclassificavam a arte como produto não rentável. Contra esse novo modo de ver a arte “o conceito de cultura se torna a pedra de

toque de uma filosofia política e moral. A literatura se torna seu símbolo e vetor”. Mattelart e Neveu, (2004 P. 14). Tinha como seus pais fundadores Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward P. Thompson e por último Stuart Hall, que promoviam as ideias de resistência a ordem cultural industrial e defesa da cultura legítima, debates sobre os novos padrões de vida social, bem como forma de luta política.

Dentre as mais variadas e confusas definições para este vocábulo, encontradas nos âmbitos da antropologia, sociologia, filosofia e demais ciências humanas, verifica-se haver a tentativa de elaboração de um sentido especificadamente claro, uno entre essas ciências para determinar o que seja cultura. A certeza mútua de que cultura só pode existir em sociedades humanas e que, portanto, ela é algo inerente ao ser humano e a sua relação com a forma de encarar o mundo, como um todo de sua comunidade e/ou de seu interior é o que de mais uno existe na tentativa de representação simbólica do que é cultura.

Para Geertz (1898) “Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas os padrões culturais envolvidos não são gerais, mais específicos”. Nessa definição de cultura, temos o que há de mais contundente na nossa humanidade, o traço cultural, apenas os seres humanos podem se individualizar de outros seres de sua espécie e essa individualização acontece através da cultura, que nos torna uno e individuais no momento em que buscamos nossa identificação com outros de nossa espécie, através de nossas diferenças, quer sejam no campo, biológico, psíquico, histórico e especialmente no cultural.

2 IDENTIDADE

Alimentando-se de tensões e contradições a questão identitária nunca foi fácil de ser percebida e muito menos entendida ou explicada. Os olhares se voltam para esse tema em meados do século passado devido as profundas mudanças que a industrialização e as formas de tecnologias como um todo impõe as sociedades. Tais mudanças ocorreram de modo repentino que o número de relações entre sujeitos sociais passaram a existir de forma mais concreta e explícita, o que levou pesquisadores e intelectuais da época a voltarem seus olhares para este intrigante aspecto social. É lógico que questões sobre identidade já existiam de há muito, mas foi somente com os avanços tecnológicos do século XX e toda sua política capitalista a nível mundial, que viria a influir e intervir nas

variadas formas de sociedades culturais, que a temática realmente ganha espaço e conquista seu lugar de direito nas formas de pensar e tentar entender o ser humano como indivíduo ambíguo, paradigmático. Os termos identidade e crise pressupõem dois momentos fundamentais da contemporaneidade.

Primeiro identidade sempre se refere à cultura, ou seja, a realidade e perspectivas de uma comunidade humana determinada; segundo crise é a quebra, ruptura dos referentes habituais de uma sociedade, das ideias, crenças e valores que forma o objetivo último à qual a pessoa e a comunidade aspiram. E na contemporaneidade são estes dois momentos que ditam as regras do convívio coletivo e fundamentam esse convívio, o que leva a questão da crise de identidades, e paradigmas; afetando por vezes de maneira subliminar, por outras explicitamente a realidade do indivíduo e da sociedade, vice-versa. Com isso se nota o ocorrer de uma fragmentação de cultura, no sentido de individualismo, intrínseco, e consequentemente de uma não definição de identidades, o sujeito social está apto a sempre fragmentar sua cultura e identidade em busca de uma outra que vá satisfazer momentaneamente sua nova aspiração.

2.1 LITERATURA, CULTURA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

A relação entre literatura, cultura e construção da identidade é um tema central em muitos estudos de humanidades e ciências sociais. A literatura, como forma de expressão artística, reflete e molda a cultura, desempenhando um papel crucial na formação e afirmação das identidades individuais e coletivas. A literatura tem o poder de capturar e refletir as nuances de uma cultura. Como afirmou o teórico literário Terry Eagleton, "a literatura pode operar como um discurso cultural que nos revela as ideologias subjacentes da sociedade" (Eagleton, 1983). Ao ler obras literárias, os leitores entram em contato com as tradições, valores e conflitos de uma determinada cultura, o que contribui para a formação de sua própria identidade. Por exemplo, os romances de Machado de Assis, como "Dom Casmurro" e "Memórias Póstumas de Brás Cubas", exploram a sociedade brasileira do século XIX, oferecendo uma crítica perspicaz das estruturas sociais e dos comportamentos humanos.

Os estudos culturais, por sua vez, é o conjunto de costumes, tradições, crenças e comportamentos que caracterizam um grupo social. Ela é transmitida de geração em geração e influencia profundamente a maneira como as pessoas veem o mundo e a si mesmas. Stuart Hall, um dos principais teóricos da identidade cultural, argumenta que "a

cultura é uma das principais fontes de identidade" (Hall, 1996). A literatura, como parte integrante da cultura, desempenha um papel fundamental nesse processo, oferecendo narrativas que ajudam os indivíduos a entender e a afirmar suas identidades.

Enquanto que a construção da identidade é um processo contínuo de autodescoberta e afirmação. A identidade pode ser entendida como a maneira pela qual os indivíduos e grupos se percebem e são percebidos pelos outros. A leitura de obras literárias permite que os leitores se vejam refletidos nas histórias e personagens, promovendo um senso de pertencimento e compreensão. A literatura proporciona uma plataforma para a expressão da identidade de povos que sofreram uma tentativa de apagamento cultural a exemplo dos povos Africanos trazidos para o Brasil e posteriormente seus descendentes, abordando questões de raça, desigualdade e resistência.

Além disso, a literatura também pode servir como uma forma de resistência cultural e social. Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia do Oprimido", destaca a importância da conscientização crítica e da educação como meios de empoderamento e transformação social. Da mesma forma, a literatura pode desafiar e questionar as normas culturais estabelecidas, promovendo mudanças e novas formas de pensar. A exemplo de "A Cor da Ternura" de Geni Guimarães uma obra tocante e poderosa que oferece uma visão íntima e profunda da vida de uma menina negra no Brasil. Através de suas narrativas curtas e sensíveis, Geni Guimarães aborda temas universais como a identidade, a resistência e a importância da família, enquanto lança luz sobre as experiências específicas e os desafios enfrentados pelas pessoas negras em uma sociedade racista. O livro é uma contribuição valiosa para a literatura brasileira e uma leitura imprescindível para a compreensão da diversidade cultural e das dinâmicas sociais no Brasil.

Em suma, a literatura, a cultura e a construção da identidade estão intrinsecamente interligadas. A literatura reflete e molda a cultura, oferecendo narrativas que ajudam os indivíduos a compreender e afirmar suas identidades. Ao mesmo tempo, a identidade cultural dos autores influencia a literatura que produzem, criando um ciclo contínuo de influência mútua. Através da leitura e da escrita, a literatura desempenha um papel vital na formação e afirmação das identidades, promovendo a compreensão, a empatia e a transformação social.

3 A COR DA TERNURA: NA DESCOBERTA DE SI MESMA

O livro "A Cor da Ternura" é uma obra significativa da literatura brasileira, escrita por Geni Guimarães. Publicado originalmente em 1989, o livro é uma coletânea de contos autobiográficos que exploram temas como a infância, a identidade racial, e a experiência de ser uma mulher negra no Brasil.

Os discursos presentes na sociedade, levam os sujeitos que compõem esse tecido social a reproduzir padrões de comportamento de uma cultura hierarquizada, considerada hegemônica por determinado grupo social. “O processo tenso e conflituoso de rejeição e aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os ciclos de seu desenvolvimento humano. (Gomes, P.140, 2006)”. Assim como o cristianismo foi uma forte arma de persuasão, usada pelos colonizadores contra os povos colonizados e como não poderia deixar de ser, esse Jesus (herói/opressor) obviamente era branco assim como os conquistadores, desbravadores europeus. O cristianismo foi imposto pelos conquistadores aos povos conquistados, a dominação cultural foi essencial no processo de opressão realizada pelos colonizadores e nesse terreno a religiosidade é de grande importância, pois é através do sagrado que as civilizações constituem regras de comportamento essenciais para o funcionamento da sociedade e define dentro dessa sociedade uma hierarquia que manterá os atores sociais sob controle. Assim como bem definiu Geertz (1989, p.36) Nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2007), a aranha simboliza a fragilidade evoca a de uma realidade de aparência ilusórias, enganadoras. Assim, será a artesã do tecido do mundo ou o véu das ilusões que esconde a realidade suprema.

A personagem Geni ainda menina, sente-se solitária após o nascimento de seu irmão mais novo, então faz amizade com uma aranha, mas sua nova amiga morre e a menina fica desconsolada. A aranha nesse momento para Geni representa um subconsciente, que a ajuda a lidar com o sentimento de rejeição pelo qual ela está passando. É o seu imaginário atuando na sua realidade, como diz Chevalier e Gheerbrant é uma realidade de aparência ilusórias, mas não enganadora, a aranha atuou como um escape para suas emoções. Segundo Fernandes, (2005, P. 13)” “Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou civilização (...) A falsa consciência oculta a realidade e simplifica as coisas.

É na trama da interação social que o teatro da memória coletiva é atualizado.(...) a memória coletiva deve necessariamente estar vinculada a um grupo social determinado. É o grupo que celebra sua verificação, e o mecanismo de conservação do grupo está estreitamente associado à preservação da memória. (Ortiz, p. 133, 2003)

Então os mitos são fatos reais que através dos tempos são distorcidos por pessoas de uma mesma comunidade ou que divide valores e símbolos em comum. Ao exemplo do mito Zumbi dos Palmares que foi distorcido colocando-o como sinônimo do mal, fazendo um apagamento de sua origem heróica, mesmo que mitológica, esse heroísmo faz parte do orgulho de ser negro, pois representa para a População Negra um marco na sua história de luta e heroísmo pela liberdade. Essa destituição é proposital, substituir um Herói pela figura demoníaca, é uma forma cruel de fazer com que as pessoas daquela região sentiam repulsa de seu maior símbolo na luta pela liberdade.

Geni encontrou uma forma de viajar/sonhar, sem chamar a atenção dos adultos, havia um balanço na casa de sua vizinha, Dona Ernestina, que a transportava para outros mundos. Ela tinha que ficar tempo suficiente no balanço para desfrutar devidamente de sua viagem. “Pensou em ir sozinha, mas o **Saci** era terrível. Ele vinha nos redemoinhos, roubava os filhos das mães e sumia com eles. Levava crianças para as montanhas, onde elas eram alimentadas com barro, e, para a sede, só tinham gotas o orvalho que rolavam das folhas dos pés do sabugueiro. (Guimarães, 1997, p. 43)

Um dia encontrou uma solução, fez um acordo com Neide, ela cederia suas balançadas nos próximos três dias a quem permitisse que naquele dia ela desse o dobro das balançadas. Mas os meninos começaram a xingá-la dizendo que ela havia quebrado o trato. “**Ladrona, boneca de piche, cabelo de bom-bril**” eram ofensas de rotina, mas sua mágoa foi ser interrompida no meio da sua viagem.

Geni não sofre pelo xingamento, mas pela quebra da ilusão temporária que viveu naquelas poucas balançadas, Paz (2000, p. 42) definiria a reação de Geni da seguinte forma: “A identidade última entre o homem e o mundo, a consciência e o ser, o ser e a existência, é a crença mais antiga do homem e a raiz da ciência e da religião, magia e poesia.” O homem cria artifícios sobrenaturais, para tornar a realidade aceitável, esses artifícios são construtores identitários, religião, poesia, magia, seja qual for o meio, ele torna o relacionamento com os dois mundos acessível.

3.1 REAFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

Chega o momento de Geni ir para a escola, mas ela não vai sozinha, outras crianças da fazenda/colônia também irão e ela começa a se preocupar. E se os meninos, Flávio, filho do administrador da fazenda, a xingar de “negrinha”. Sua mãe recomenda: “você faz de conta que não escutou nada”. Mas Geni estava cansada de fazer de conta. E as recomendações não param para que ela se comporte de forma impecável, ignore as ofensas e finja que não sofre.

Segundo Gomes (2006, p.141) para a então criança negra, o corpo, o cabelo, a aparência e a limpeza aparecem como aprendizados que se tornam parte da sua subjetividade e de autoimagem. Esse aprendizado é sofrido, pois, mostra a criança de forma cruel que ela é “diferente”, mas, de forma negativa, que para ser aceita na sociedade deve ser “melhor”, ser mais limpa, mais passiva, mais comedida, sempre respeitar as outras pessoas em quaisquer circunstâncias. O estranhamento de Geni as recomendações da mãe, mostra que ela não aceita passivamente a condição em que a sociedade coloca seu grupo étnico, “mas a Janete é branca” essas palavras ficam ecoando dentro da menina que desde cedo conhece o peso do racismo latente em sua pele que cala, mas não consente. Segundo Munanga (2006) grupo étnico é:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é um mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou aproximadamente relacionadas por experiências compartilhadas. (Munanga, p.17, 2006)

Talvez o estranhamento de Geni se dê justamente por esse motivo, ela vive em uma comunidade onde as pessoas compartilham da mesma vida difícil, mas cheia de generosidade e força. Moram em uma fazenda como colonos diariamente tem uma amostra do jogo de poder que equilibra nossa sociedade, onde há sempre ganhadores e perdedores na luta diária pela sobrevivência e nessa luta o discurso é uma arma poderosa e é através dos discursos que o preconceito é construído e a elite desse país tenta destituir de seu lugar de direito grupos considerados “inferiores”.

A situação do negro no Brasil sempre foi controversa, o tráfico negreiro começou no Brasil por volta do século XVI, as teorias racistas da Europa se propagaram por todo o mundo. Os africanos, no entanto, eram considerados povos de raça inferior, para que atingissem a civilização precisavam entrar em contato com povos civilizados. Nos finais

do Século XIX, a situação da escravidão no Brasil se torna inviável. A Lei que proíbe o tráfico internacional Negro, torna o escravo um artefato caro e de grande risco. As sucessivas revoltas de escravos, fugas para Quilombos entre outras formas de resistência por parte da População negra, faz do regime escravocrata uma ameaça, para toda sociedade. Havia forte pressão dos organismos internacionais e civis, para que a abolição fosse promulgada. Segundo Santos (2001, p.125) “(...) os abolicionistas, pretendiam uma abolição sem a participação do povo negro para que pudessem estabelecer a seu bel-prazer, o seu lugar na República que se formava. “A elite política promulga a abolição dos Escravos, para legitimarem seu poder, mas implantam na sociedade através de jornais outras teorias racistas, onde o negro é colocado como, passivo, preguiçoso, dado a badernagem, ao vício e atos passionais. Não se programou políticas públicas direcionada para essa parte da população, relegando a eles subempregos e a mendicância, sua situação na maioria dos casos ficou pior do que antes, quando eram escravos, os substituíram pelos imigrantes, mão de obra remunerada, que tinha duas funções nesse processo. A primeira substituir a mão de obra escrava e a segunda e mais importante diluir o sangue negro no nosso país, sendo apregoada assim a teoria da miscigenação racial.

A intenção das colocações que fiz acima é demonstrar, que nada foi dado a População Negra nesse País, especialmente a liberdade. Mas muito lhe foi retirado e principalmente omitido. O fator Cultural foi preponderante para que houvesse um controle sobre a população negra, disseminando na sociedade teorias e padrões comportamentais que não condiziam com a realidade, mas que era vantajoso para a elite política e econômica do país, a fim de se manter no poder Geertz (1989, p.38) fala que dentro da sociedade as diferenças também são reconhecidas... Este não é um caso de tolerância e relativismo ético, pois nem todos os modos de se tornar humanos são vistos como igualmente admiráveis. São colocações como estas que tornam questionamentos como os de Geni aceitáveis, a Princesa que “libertou” o Povo Negro, certamente será considerada uma Santa, já que nessa situação o discurso de apagamento ainda ecoa por este país democrático.

Até a página cinquenta e dois do livro o nome de nossa personagem principal não é citado, se referem a ela sempre por outras denominações como: “filha, menina, bobinha, boneca de piche, cabelo de bombril” se referiam a ela sempre de forma indireta ou de forma pejorativa, é a forma de tratamento que lhe é dispensada na família e junto aos seus colegas, a primeira vez que pronunciam seu nome é para lhe chamarem para ir para a

escola. Sua identidade social começa a ser construída, como pessoa participante do meio em que vive. Como exemplifica Ricouer:

(...) fixar a identidade de um indivíduo através das suas múltiplas ocorrências: o nome próprio está, além disso, ao serviço da ancoragem do sujeito no mundo, na medida em que assinala a inscrição da minha identidade na lista dos nascimentos (e das mortes) feita pelo registro civil. (Ricouer, p.76, 1988)

A construção identitária do sujeito passa necessariamente pelo reconhecimento do outro, ou seja, na mediada que nos firmamos socialmente buscamos em outras pessoas a garantia da nossa individualidade, pois, somos sujeitos coletivos e individuais ao mesmo tempo. Segundo Hall (2006) a identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades diferentes que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

A identidade primeira é aquela que nos é atribuída, pelas pessoas da nossa família, ao longo de nossa formação, adquirimos outros conceitos através de nossa vivência, que faz com que esses primeiros conceitos entrem em conflito. Sendo assim a identidade é algo construído e sempre em mutação através das experiências de vida, não pode ser determinada biologicamente como exemplifica Hall, mas historicamente, culturalmente e simbolicamente, pois os símbolos sociais são responsáveis pela modificação constante de nossa identificação pessoal e social.

As “metáforas” no cotidiano escolar não tem o seu significado devidamente avaliado. Não há a compreensão de que elas possam feri-las, ser determinantes na sua identidade, inferiorizando-as e oprimindo-as. Uma vez cristalizadas, passam por vezes a ser assumidas pelo próprio oprimido, o que torna mais difícil a reversão do quadro de inferioridade. (Cavallero, 1998, p.146)

Essas metáforas a que Cavalleiro se refere estão presentes na nossa sociedade, mas infelizmente esses padrões sociais são reproduzidos no espaço escolar, que deveria ser um espaço conflituoso, já que os atores sociais estão inseridos no contexto cultural complexo, permeado por discursos racistas, mascarados pelo mito da democracia racial, é feito um apagamento do elemento negro, esse sujeito que não aparece nos livros didáticos nem nos paradidático, sem história e sem cultura, afloram nos momentos de

conflito de forma pejorativa. Há dessa forma um padrão europeu que é seguido por educadores e educando, nas escolas públicas do nosso país.

No poder discursivo da escola, espaço privilegiado para a construção de valores que interage com a sociedade numa contramão do desenvolvimento de cidadãos. As ideias são recolhidas no seio da sociedade e são implementados valores que formaram futuros cidadãos, desta forma latente não há uma inovação crítica aos padrões preestabelecidos, mas uma confirmação dos discursos pregados pelas elites econômica e cultural parte de uma engrenagem política que favorece ideias e valores comportamentais das classes dominantes.

Os livros didáticos não trazem conteúdos que relatam a história e cultura dos negros como se esses itens não existissem, ficamos em torno de um termo terrível pela função que exerce em nossas escolas, a aculturação como já ouvi falar muitas vezes tem o mesmo significado que apagamento. Os primeiros anos de Geni na escola são perpassados pelo silenciamento em torno de suas origens, os maus tratos dos colegas e a passimonia do corpo docente.

(...) as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, por estratégias e iniciativas específicas.. (...) as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela.(...) Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta”- mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado. (Hall, P.109, 2000)

No nosso país o discurso sempre foi um mecanismo notadamente marcante na disputa de poder, a construção de identidade perpassa por esse caminho ambivalente, que é tido como construtor e destruidor de poder, ao longo dos séculos a identidade nacional vem sendo construída no silenciamento das minorias, sejam de gênero, etnia. Essas minorias são relegadas ao silêncio para que a ideia de um estado forte e autônomo, ou seja, consolidado e aceito como verdade uníssono, nesse contingente muitas identidades foram relegadas, mas como diz Hall Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” - mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado. Hall trás em suas observações a relevância do discurso para a construção identitária e cultural da nação: “As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso -um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. (Hall, 2006, p.50)

Na escola, Geni enfrenta o racismo institucional e o preconceito de colegas e professores. Essas experiências moldam sua percepção de si mesma e do mundo ao seu redor. A personagem lida com a dor do preconceito, mas também encontra maneiras de resistir e afirmar sua identidade. A escola, que deveria ser um espaço de aprendizado e crescimento, muitas vezes se torna um lugar de exclusão e marginalização para Geni. Segundo Gomes o sentimento de negação é um componente do processo identitário do negro brasileiro ao longo da história. (...) durante o regime escravocrata o negro, era visto como coisa e mercadoria, e também, nos dias atuais, quando encontramos negros e mestiços que recusam o seu pertencimento étnico/racial, o seu corpo, o seu padrão estético e o seu cabelo, demonstrando a incorporação do ideal do branqueamento”. (Gomes, 2006, p.147)

O apagamento da identidade negra especialmente no discurso da democracia racial ainda é muito forte em nossa sociedade, apesar de toda dor que perpassa a alma de Geni e da violência que ela chega a cometer contra si mesma, ela tem certeza na mudança que as coisas um dia serão diferentes, que a justiça que ela espera deverá começar a partir de si mesma. Sua construção identitária será influenciada por estas marcas, mas de forma positiva, pois ela entende que não é negando sua etnia que as coisas mudaram, mas reafirmando sua negritude em cada gesto por mais ínfimo que seja.

Como bem representou Santarella (2008, p.21) “Quando nós observamos um símbolo, que é sempre um objeto do mundo exterior no amplo sentido da palavra, não olhamos para ele como o próprio objeto, mas como representante daquilo que ele representa.” Na nossa sociedade a identidade está ligada ao contexto cultural como sendo parte de uma mesma estrutura, e a nossa cultura está repleta de simbologias, quando olhamos para uma mulher, negro, criança ou homossexual, já temos conceitos preconcebidas a respeito das imagens que estão a nossa frente, há uma predisposição em aceitar a identidade impugida a esses grupos pela sociedade.

Segundo Fiorin (2002, P.53) a linguagem cria a imagem do mundo, mas é também produto social e histórico. Assim, a linguagem “criadora de uma imagem do mundo é também criação desse mundo”. A linguagem tem influência também sobre os comportamentos do homem. Os discursos transmitidos contêm em si, como parte da visão que veicula um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positiva ou negativamente.

A função do discurso nesse ponto é crucial para que Geni consiga reverter toda a discriminação, silenciamento e apagamento que a menina sofre ao longo do ensino

fundamental, pois se a linguagem é capaz de construir conceitos, também é capaz de fazer o caminho inverso, a desconstrução de um paradigma social arraigado em preconceito. Ao longo do livro, Geni passa por um processo de autodescoberta e afirmação de sua identidade racial. Ela começa a compreender a importância de sua herança cultural e a valorizar sua própria história e a de seu povo. Esse processo é essencial para o desenvolvimento de sua autoestima e para a construção de uma identidade positiva e forte.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, ao capturar as nuances e complexidades de uma cultura, serve tanto como reflexo quanto como crítica da sociedade. Obras literárias como "A Cor da Ternura" não apenas espelham a realidade social, mas também a questionam, propondo novas formas de pensar e de ser. Através da perspectiva única de Geni Guimarães, somos convidados a refletir sobre o impacto do racismo e da discriminação, bem como a importância da valorização da identidade e da cultura negra. A cultura, com seus valores, tradições e crenças, molda profundamente a identidade dos indivíduos e dos grupos. A obra de Geni Guimarães destaca como a cultura afro-brasileira, com suas riquezas e desafios, contribui para a construção da identidade de suas personagens. A protagonista de "A Cor da Ternura" encontra força e resiliência em sua herança cultural e nas relações familiares, demonstrando como a cultura pode ser uma fonte vital de resistência e afirmação identitária. Sua obra é uma leitura essencial para aqueles que desejam entender melhor as dinâmicas culturais e sociais do Brasil e para aqueles que buscam uma literatura que inspire e transforme.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Literatura infantil**. IN Confissões de Minas. Rio de Janeiro: Aguilar, Editora, Obra Completa, 1992.
- ARANTES, Antônio Augusto. **O que é Cultura Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- ARRUDA, José Jobson. **Brasil Império e República**. 2 ed. São Paulo: Ática 1998.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 1998.
- CHERVALIER, Jean; Gheerbrant, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

DONDIS, Donio A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: cortez, 1989. coleção polêmicas do nosso tempo: V. 33.

FERNANDES, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro. 2005.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. São paulo: Paz e Terra, 1987.

FILHO, Américo Pellegrine. **Antologia do Folclore**. São Paulo: EDART, 1982. FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2002.

GEERTZ, Glifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1991. GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**; Tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

MATTELART, Armand. & NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAFESSOLI, Michael. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: cidades Letras, 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PAZ, Octavio, **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

RICOUER, Paul. **Indivíduo e identidade pessoal**. In: VEYNE, P. VERANANT J-P;... [et ali] **Individuo e Poder**. Trad. Isabel D. Braga. Lisboa: Edições 70, 1988.

ROSENFELD, Anatol; **Texto/Contexto II**. São Paulo: Perspectivas, 1993.

SANTAELLA, Lucia; Noth, Qinfried. **Imagem:** Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SERRANO, Carlos e Waldman, Maurício. **Memória Di África:** A temática aplicada em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais/ Tomás Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kthryn Woodward.-Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

KOSHIBA, Luiz; Pereira, Denize F. Manzi. **Brasil Colônia:** O trabalho escravo na história do Brasil. História do Brasil. Ed. atual, pg. 34. Disponível em: <[http:// www. Historianet.com. br/ conteúdo/ default](http://www.Historianet.com.br/conteúdo/default)>.

ANÁLISE DISCURSIVA DOS GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E MEME EM TEMPOS DA BLACK FRIDAY: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

David da Silva Riotinto dos Santos²

Paula Roberta Queiroz Veloso³

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática amparada na análise do discurso sobre os gêneros anúncio publicitário e meme no período da *Black Friday*. A fundamentação teórica do trabalho está alicerçada na teoria de Análise de Discurso dos estudos de Orlandi (2007), Pêcheux (1990), dentre outros estudiosos da área, bem como nos estudos de Letramento Social apresentadas por Soares (2003, 2021), Rojo (2009) e a compreensão de sequência estabelecida por Schneuwly e Dolz (2004). Nesse sentido, serão apresentadas as teorias e, em seguida, serão analisados um exemplo de cada gênero para servir como base para a proposta de atividade posteriormente realizada pelos alunos, além disso crê-se que as sugestões aqui propostas possam fomentar na percepção do letramento crítico, ideologia e formação discursiva nos gêneros usados nas atividades de leitura.

Palavra-chave: análise do discurso; sequência didática; anúncio; meme.

1 INTRODUÇÃO

Nossa sociedade é conduzida pelo sistema capitalista, o qual versa sobre questões econômicas, acúmulo de riquezas e a relação de um produto ao nível financeiro de alguém. Quanto mais uma pessoa possui determinados produtos, mais ela é vista sob uma ótica valorativa, de privilégios, de reconhecimento social. A noção que de forma sintetizada resume essa ideologia é o conceito do “Ter para Ser”, pois o sujeito é conduzido diretamente a um consumo exacerbado para poder ter algum status valorativo

² Mestre em Letras na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, sauloriotinto@gmail.com;

³ Mestra em Letras na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, paulinharqv@gmail.com.

na sociedade. Dado esse fato, as grandes empresas pensam constantemente em meios de estimular ainda mais a necessidade de comprar, independentemente da classe social. Uma dessas estratégias do mercado econômico foi a criação da Black Friday, cuja proposta se dá em um dia inteiro repleto de descontos incomuns para que todos se sintam atraídos para adquirir os produtos e “não perder a oportunidade incrível”.

Determinados gêneros discursivos, como o anúncio publicitário, estão diretamente relacionados com o interesse desse sistema que visa, sob um viés persuasivo, apresentar um determinado produto aos seus futuros consumidores e, com isso, aumentar a economia. A escola, portanto, precisa apresentar de forma reflexiva e crítica aos alunos o que faz parte do seu cotidiano, haja vista que os adolescentes/jovens costumam ser o público-alvo em comum de diversas empresas, sobretudo porque nessas fases o sujeito sente a necessidade de achar o seu lugar no meio social.

A preocupação que surge, frente a essa realidade, é se o aluno está preparado para identificar essas estratégias e saber se posicionar criticamente frente a elas. Por isso, diversos autores têm se dedicado aos estudos dos letramentos em relação aos gêneros que circulam na escola, principalmente aqueles que podem e são usados pelo mercado publicitário.

Adotaremos, pois, os estudos da autora Rojo (2009) que diz que letramentos é “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita e outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.” (Rojo, 2009, p.10). Compreendemos a noção de letramentos como atividades de leitura, interpretação de textos que vão desde os verbais aos não verbais, sendo que uma dada mensagem pode-se explorar elementos semióticos nas construções da ideia que se tem finalidade de disseminar.

O papel da escola, como formadora de sujeitos, perpassa pelo processo não apenas de escolarização, mas também de ensino dos letramentos, pois eles preparam esse sujeito para identificar as mais diversas situações sociais e se sentir preparado para agir neles de forma crítica e reflexiva. Por isso, nosso artigo apresentará uma sequência didática sob o gênero anúncio publicitário e o gênero “meme” com algo em comum, o momento e o objetivo em que foram publicados, ambos no mês de novembro em período de black friday.

É de suma importância neste trabalho colocar em evidência o conceito de gêneros multimodais já que fizemos uso do meme para desenvolver estratégias de leitura baseadas nas peculiaridades do gênero em tela. A multimodalidade faz uso de diversos elementos,

além dos escritos ou não, para compor o aspecto multimodal. Sobre o sentido do termo multimodalidade pode ser caracterizada como formas diferentes de comunicar e construir informação sobre isso “Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal” (Dionísio, 2007 p.178).

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) há como sugestão o trabalho com os gêneros multimodais numa perspectiva interativa já que os mesmos estão presentes no contexto escolar, mas não aparece a sugestão de percursos metodológicos para trabalhar o gênero além de suas especificidades bem como a intenção comunicativa e objetivos intrínsecos.

Para ampliar a pesquisa faremos uso dos conceitos do campo da Análise do discurso, acionando vozes como as Orlandi (2007) e Pêcheux (2011), bem como conceito de inferência, como ela pode ser construída para o entendimento no processo de leitura como a noção de intertextualidade e interdiscurso já que qualquer que seja o discurso, principalmente no anúncio publicitário faz uma relação as suas condições de produção com base em outros discursos já ancorados.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO NA SALA DE AULA

A análise do discurso é uma ciência da linguagem que estuda a produção de sentidos que ocorrem na relação entre a língua sujeito e a história. Um dos seus principais objetivos é compreender as ideologias no interior do discurso. Para fazer essa tarefa nós precisamos ter a noção do conceito de discurso que é tomado como um constructo social. O objeto da análise do discurso é próprio discurso, foco ao qual nos deteremos, para isso é importante revisitar o conceito de discurso estudado pela AD:

Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2007, p. 15).

Entendemos que o objeto da AD está muito bem definido e a noção de percurso nos remete a ideia de que o discurso não é um ato solidário, pois há sujeitos envolvidos e um contexto de produção do discurso como prática da linguagem. Do texto mais simples aos mais complexos podemos perceber que o discurso tem um objetivo e fundamento nos

estudos da teoria do discurso. Trocando em miúdos para nosso trabalho, a noção de discurso que adotaremos é a do efeito de sentido provocado nos interlocutores.

Para o âmbito das atividades desenvolvidas em sala de aula é importante termos a noção de como o discurso pode se manifestar dentro dos mais variados gêneros textuais que circulam no meio social. As noções de categorização dos tipos de discurso segundo Orlandi, e do que seja a ideologia dentro do discurso são de grande relevância para que no contato com o gênero textual em foco o aluno consiga identificar esses aspectos dentro da materialização do texto. Sobre a relação da ideologia e o interlocutor, podemos dizer que “[...] o destinatário não é somente um consumidor de ideias, ele acede a uma maneira de ser através de uma maneira de dizer” (Maingueneau 2004, p. 98) Essa relação se dará a depender do tipo do discurso.

Existem três tipos de discurso que podem ser enfatizados quando formos trabalhar a questão da ideologia dentro do gênero: discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico. Sobre esses três tipos de discursos vejamos o que assevera Orlandi:

O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o non sense). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está "ausente", oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz "isso é uma ordem", em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (Orlandi, 1987, p.15).

Percebemos que nos discursos lúdico e polêmico não há uma contenção, podendo-se trabalhar a polissemia com maior expansão, sendo a ênfase dada ao primeiro, focando-se no absurdo, o exagero, e com controle no polêmico no qual o exagero seria a injúria. Já no discurso autoritário mais característicos dos anúncios publicitários o foco é a contenção da polissemia, cujo exagero seria a imposição.

O discurso é o lugar no qual em que há relação entre língua e ideologia, principalmente quando partimos da ideia de que a língua produz sentido para os sujeitos e essa ideologia pode-se fazer presente com tom de autoridade e é a forma do sujeito se sentir pertencente a um grupo. Discurso ainda pode ser entendido como uma ação do sujeito no contexto ao qual está inserido.

Trabalharemos também com dois conceitos que são fundamentais a esta pesquisa que são: ideologia e interdiscurso. Termos esses que podem ser usados em análise de textos tanto verbais, não verbais e mistos para que possamos perceber essas nuances no texto.

Podemos dizer que discurso é uma construção social e só pode ser observado considerando seu contexto histórico-social e suas condições de produção. É nele que língua e ideologia se relacionam, portanto, não há sujeito sem ideologia nem ideologia sem sujeito.

O texto local no qual se materializa o discurso é também portador da ideologia que explícita ou não acontece por vários motivos e um deles é o caráter histórico do discurso. Sobre essa questão da ideologia como ela pode se manifestar na estrutura do texto vejamos o que diz Gregolin:

A "ideologia" é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social. Assim, a linguagem é determinada em *última instância* pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua (Gregolin, 1995, p.27).

O discurso não é um monólogo tem aspectos importantes dentro da sua constituição enquanto elemento de comunicação são aspectos internos, por exemplo:(o que diz e como diz?) e externos (por que diz o que diz). Há uma visão dentro do discurso ideológico e cabe a nós professores explicitarmos como essa questão se materializa no texto. A formação ideológica ou as condições de produção do discurso estão atreladas ao contexto histórico da sociedade na qual esse discurso se realiza, isto torna relevante o olhar que se lança para a ideologia vigente (Pêcheux, 1990).

Como esta pesquisa trabalha questões ideológicas subjacentes ao texto é relevante tratarmos do conceito de interdiscurso, entendido como:

aquilo que compreende o conjunto das **formações discursivas** e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a resignificação do **sujeito** sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva (Leandro Ferreira, 2001, p. 17).

Vamos ter num dado discurso a retomada de outros discursos na constituição de um sentido que mantém alguma relação de sentido. Quando a autora coloca a característica do discurso ser repetível não quer dizer que será algo tal qual foi dito

anteriormente, mas reconfigurando, digamos assim, preservando a sua intenção discursiva e porque não dizer ideológica. Dois gêneros textuais podem, por exemplo, trazer uma relação de interdiscursividade, mas mantendo a sua intenção ideológica.

Acreditamos que as duas teorias Análise do discurso e Letramento são de suma importância para que o aluno perceba que o gênero textual é utilizado com uma intenção, tem uma função social, além disso um viés ideológico por parte do produtor.

3 LETRAMENTO SOCIAL NAS ESCOLAS

Os estudos sobre letramentos no Brasil vieram a ser realizados na década de 80, com o objetivo de analisar as práticas sociais da leitura e da escrita, segundo apresenta SOARES (2003). Entretanto, tal compreensão era limitada quando partia-se do pressuposto das diversas situações comunicativas que fazem parte do cotidiano dos alunos, sobretudo na ascensão tecnológica que engloba novos meios de interação antes desconhecidos. Frente a essa problemática, após várias pesquisas, os estudiosos chegaram à conclusão de que não há apenas letramento, no singular, mas fato é que existem letramentos, no plural, bem como desenvolveu-se a teoria dos letramentos múltiplos, dos letramentos multissemióticos e dos letramentos críticos e protagonistas, assim como apresenta Rojo (2009).

A escola, como principal agente de letramento, deve trazer em seu espaço educacional abordagens didáticas e metodológicas que versem sobre as mais variadas formas dos letramentos em sua prática. O que se percebe é que há, dentro de tal ambiente, a supervalorização de uma cultura, afetando diretamente o “molde de ensino”, em detrimento da marginalização de outros. Há a diferença do que é aceito, o que está dentro dos padrões linguísticos, que envolve inclusive a leitura de textos canônicos, como a representação daquilo que é valorizado. Em contrapartida, o que foge disso, é descartado constantemente nos fazeres pedagógicos na sala de aula.

Nos estudos para identificar os motivos dos fracassos escolares, a autora Soares (2021, p.21)), apresenta uma possível justificativa que muitos defendem sobre a “deficiência cultural”, que não conseguem identificar um equívoco na estrutura social, mas defendem “uma “superioridade” do contexto cultural das classes privilegiadas, em confronto com a “pobreza cultural” do contexto em que vivem as camadas populares”. Essa compreensão evidencia a dificuldade que existe em aceitar as diferentes manifestações culturais, principalmente quando elas são ligadas aos que possuem menor

aquisição financeira. Logo, é possível compreendermos que infelizmente há um processo discriminatório até mesmo em um espaço que deveria ser igualitário e democrático, onde todos são acolhidos e valorizam seu conhecimento de mundo.

Sobre a influência do sistema capitalista nas instituições educacionais, Soares (2021) vai nos dizer que

A escola, quando inserida em sociedades capitalistas, assume e valoriza a cultura das classes favorecidas; assim, o aluno proveniente das camadas populares encontra nela padrões culturais que não são os seus, e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados” (Soares, 2021, p. 24).

Tal realidade, mostra-nos que, se há fracasso escolar, ele está intrinsecamente relacionado com a perspectiva segregatória do sistema que rege a sociedade e que cria modelos do que é considerado relevante, plausível e ao mesmo tempo já elimina quaisquer variações destes. Dessa forma, o letramento social vem criticar o atual método adotado nas escolas para ensinar a ler e a escrever, assim como ensinar a reconhecer seus usos no dia a dia. Por isso, o presente artigo tomará, também, os estudos do letramento sob a perspectiva social para trabalhar os gêneros (anúncio publicitário e meme) que juntos trabalharão criticamente e contribuem para um processo reflexivo diante do sistema capitalista que impera e conduz os padrões dentro e fora da escola em nossa sociedade.

4 GÊNEROS: ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E MEME

Os gêneros Anúncio Publicitário e Meme, segundo a teoria bakhtiniana, se enquadram nos gêneros primários, cujas finalidades estão atreladas às situações comunicativas do cotidiano, que permite a informalidade. O anúncio publicitário possui como principal objetivo promover uma ideia ou um produto para persuadir seus leitores a segui-lo e/ou consumi-lo. São inúmeras as estratégias para que o fim seja alcançado, dentre eles o discurso, visto que sua veiculação se dará por intermédio dos meios de comunicação de massa, logo o alcance é maior e, por isso, tudo relacionado a ele é milimetricamente idealizado. O meme possui uma conotação de humor e crítica e é veiculada na internet; quanto à sua estrutura, ela adota uma linguagem híbrida, sintética e semiótica (repleto de significados e significação).

Os dois gêneros escolhidos no presente artigo possuem em comum a escolha estratégica em sua composição. Enquanto um está querendo persuadir, o outro quer levar o leitor a entender a crítica e refletir sobre o que está posto. Seus discursos são repletos de intencionalidade, sem nenhuma neutralidade, e que podem ser utilizados em diversos contextos, dialogando entre si ou não, mas, estrategicamente, selecionamos um exemplo de cada partindo do mesmo contexto em que foram construídos para dialogarmos sobre suas perspectivas e realizamos uma leitura, segundo a análise do discurso, sobre o que está sendo apresentado.

5 A IDEOLOGIA E O LETRAMENTO NOS GÊNEROS

Como dito anteriormente, os gêneros que aqui serão apresentados possuem em comum o momento de publicação: Período de Black Friday, mês de novembro. De antemão, precisamos compreender cada um deles. Inicialmente, analisaremos o gênero anúncio publicitário da empresa Mercado Livre, existente desde o ano de 1999⁴, na Argentina, e que ganhou grande notoriedade no cenário consumerista no meio tecnológico devido à celeridade na entrega dos produtos de diversas categorias (cama, mesa, banho, eletrônicos etc.) e por possuir um site dinâmico, autoexplicativo e acessível, além de ofertar cartão de crédito. Além de diversos benefícios ofertados para os consumidores de diversos países, inclusive no Brasil, onde o anúncio em questão foi veiculado, a empresa adere à campanha da Black Friday no mês de novembro, ampliando ainda mais suas vendas.

⁴ <https://www.mercadolivre.com.br/institucional/nos-comunicamos/noticia/tudo-sobre-o-mercado-livre/>



Fonte: https://abramark.com.br/wp-content/uploads/2021/11/249323520_10159780804193506_6013750030495196353_n-300x300.jpg.webp

A imagem usa como plano de fundo as cores da empresa que já são sugestivas quanto ao mês em que está sendo publicado. Amarela, muito utilizada no marketing, possui seu uso com o objetivo de chamar a atenção do público; A cor preta, relaciona-se diretamente com a campanha *black* (preto em inglês) e que pode ser interpretada também como uma referência ao “apagamento” dos altos preços. Foi colocado em destaque o nome da campanha, visto que muitos trabalhadores esperam esse período para adquirir o que precisam devido ao entendimento que o mercado publicitário divulga de grandes descontos imperdíveis, nunca vistos.

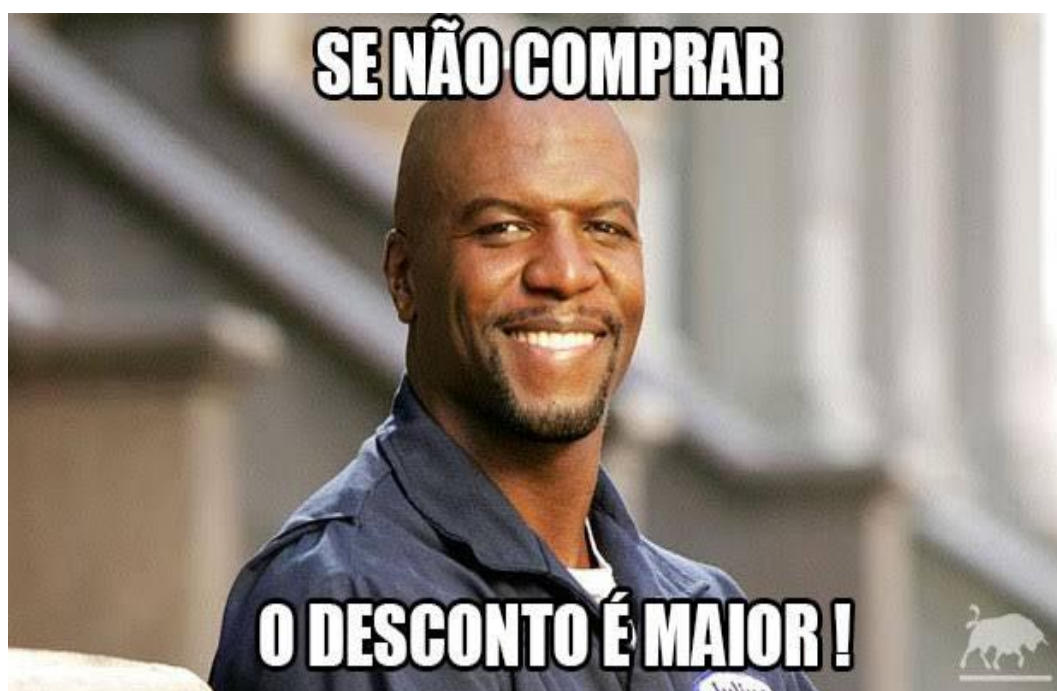
O texto verbal no tom branco, além de mostrar o destaque sob o plano de fundo preto também permite a interpretação de que sob o preto de juro, altos preços, surge embranquecido, claro e com fins de trazer paz, solução para quem precisa comprar, a campanha *Black Friday* (literalmente traduzido do inglês como sexta-feira preta).

Ainda sobre a linguagem verbal, abaixo do nome da campanha surge a afirmativa: Você sai ganhando sim ou sim. Devido às tantas mentiras nesse período, pois há empresas que não diminuem verdadeiramente os preços e se aproveitam da “inocência” da população e ludibriam com tarjas, geralmente em tom amarelo ou vermelho, anunciando inúmeros descontos, mas, ao passar o dia da campanha de promoção os preços

permanecem estáveis, muitos consumidores passaram a questionar: Será que vou realmente sair ganhando com essa compra? Tendo em vista essa realidade, os responsáveis pela criação desse anúncio já autoafirmam que haverá ganho sim, se comprarem no mercado livre, já usando seu poder de persuasão para convencer os consumidores.

No gênero em tela, podemos recuperar a noção de formação discursiva, pois o tema em questão “Ter para ser” é recuperado tanto no anúncio quanto no meme, através de elementos semióticos e, por conseguinte, ideológicos, já que a função primordial é levar o interlocutor a aderir a ideologia do consumismo.

Em paralelo a esse cenário, outros gêneros são veiculados e divulgados nas mídias para comentar esse período de grande consumo. Consoante a isso, o gênero meme, com tom humorístico, resgata por meio de um processo reflexivo-crítico a temática.



Fonte: <https://aws1.discourse-cdn.com/nubank/original/3X/8/0/80a04cbfff07ff6fd352671392e4501f0941c8d2.jpeg>

O meme que escolhemos traz a imagem de Julius, um dos personagens mais conhecidos da série Everybody Hates Chris (Todo mundo odeia o Chris). Esse personagem é conhecido por ser o famoso “pão duro” (aquele que faz de tudo para economizar dinheiro), mesmo tendo dois empregos (o que é bem destacado por sua esposa Roxele). Ele é pai de três crianças e reside na periferia do Brooklyn. Ao longo de toda

série, Julius conta cada gasto realizado em sua casa e tenta ter controle de tudo para que seu dinheiro seja poupado até mesmo na hora de fazer a feira, pois ele sempre guarda ticket com descontos para sua esposa usar esses cupons e fazer a feira, dessa forma sobra mais dinheiro para pagar as contas. No meme, usam uma imagem do personagem sorrindo, pois economizar é seu maior prazer e a frase utilizada (se não comprar o desconto é maior!) é dita inúmeras vezes quando sua esposa lhe mostra anúncios de descontos nos jornais.

Essa fala dele também resgata a insegurança que os consumidores têm sobre estarem saindo ganhando ou estarem sendo enganados pelas empresas, pois, diante de um cenário capitalista, a apelação no meio midiático sobre a necessidade de consumo vai além da real necessidade individual, propagando a noção da importância do ter algo e comprar sempre como se isso fosse valorizar o sujeito que adquire cada vez mais produtos e gasta constantemente. Não é à toa que segundo dados divulgados pela CNN Brasil⁵ mostram que 4 entre 10 brasileiros estão com nomes negativados e cadastrados no SPC Brasil (Serviço de proteção ao crédito). Apesar desse tom mais humorístico, o meme, nesse contexto, serve para, em um tom mais suave, conduzir os brasileiros a uma reflexão sobre o consumo exacerbado.

Com o meme também podemos fazer uma correlação com ideia do discurso autoritário, pois está explícita uma ordem dada ao sujeito e se ela não fizer essa adesão terá consequências várias, sendo a mais importante delas é a ideologia de não pertencer ao grupo que precisa adquirir um bem para se sentir incluído em algum grupo social.

Como a proposta desta pesquisa é também apresentar uma sequência didática de como trabalhar esse tema em sala aula envolvendo a ideologia, formação do discurso e o letramento social, faz-se necessário retomar o conceito que é “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (Noverraz, Dolz e Schneuwly, 2004, p. 97)

As vantagens do uso do trabalho com a sequência são inúmeras, segundo Schneuwly e Dolz (2004), eles propalam que o uso de sequências didáticas serve para organizar o ensino de gêneros textuais:

⁵ <https://www.cnnbrasil.com.br/business/4-em-cada-10-brasileiros-estao-inadimplentes-apontam-spc-cndl/>

[...] uma sequência de módulo de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 51).

O trabalho com o gênero, através da sequência, é muito frutífero em sala de aula, pois possibilita diálogo com os saberes e interesses dos alunos, com objetivo de incentivá-los a participar do seu processo educativo com maior protagonismo, principalmente no que tange a compreensão, a leitura e a interpretação de gêneros textuais.

Como estratégia inicial, podemos apresentar a leitura e interpretação dos gêneros anúncio publicitário e meme. Paralelo a isso, pedimos para que os alunos produzam parágrafos de texto escrito ou de forma oral a compreensão deles acerca dos temas nos dois gêneros, identificando a ideologia e percebendo o impacto social do anúncio e da propaganda em sociedade. Num segundo momento, podemos solicitar aos alunos que tragam exemplos do seu cotidiano no qual a ideologia apregoada pelo sistema capitalista se faz presente em situações reais, como propagandas que são bastante visíveis ao cotidiano deles.

Numa etapa final, podemos pedir para que estudantes tragam recortes de outros anúncios e memes e teçam, por escrito, os impactos sociais e ideológicos que estes gêneros podem trazer para sociedade, lembrando que em todas as etapas a intervenção do professor é de suma importância principalmente na identificação do letramento, formação do discurso e a ideologia embutida nos textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com gêneros textuais na sala de aula traz ao professor uma carga de responsabilidade muito grande, principalmente quando esses textos têm uma ideia neles embutida. Fazer com que o aluno perceba que essa ideia está ligada a uma ideologia é um papel fundamental, pois o gênero textual está nesse contexto a serviço de uma função social e que ela está atrelada a um juízo de valor e que as formações discursivas estão em solidariedade ao contexto histórico no qual esse texto circula.

As ideias aqui levantadas não têm nenhuma pretensão de encerrar a discussão e estratégias sugeridas aos professores, trata-se de uma investigação que acreditamos necessitar de correções e acréscimos, visto ser um tema muito rico na área da AD. Vimos que o consumo carrega a ideologia de que consumir é um ato de democracia na

perspectiva do Black Friday materializado tanto na propaganda quanto no meme, deixando uma ideia de liberdade na qual os indivíduos possam se incluir.

A formação discursiva tanto na propaganda quanto no meme são construídas de formas diferentes, por conta dos gêneros empregados, mas o objetivo é o mesmo, convencer, persuadir o interlocutor sobre a ideia do consumo como acesso democrático aos bens que circulam no contexto capitalista.

Através do uso das sequências didáticas, o trabalho proposto, utilizando os gêneros anúncio publicitário e meme, visa trabalhar no aluno não apenas o fator da escrita ou da oralidade, mas sobretudo possibilitar a ampliação do processo interpretativo por um viés reflexivo-crítico. Com a estratégia de trazer para a sala gêneros textuais comuns do seu cotidiano, possibilitando um aprendizado fluido e significativo. Após o processo de produção individual dos estudantes, temos um aluno capaz de analisar não apenas o que foi proposto, mas que também sabe agir criticamente diante das situações sociais e que analisa o discurso segundo o que foi dito, porém principalmente o que não foi dito, entretanto é possível inferir por meio da intencionalidade daquele que o faz.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004 (p. 95-128).

GREGOLIN, M. R. V. **A Análise do Discurso**: conceitos e aplicações. In.: Alfa. Araraquara, v.39,1995, p.1321. Disponível em:<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107724/ISSN1981-5794-1995-39-13-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LEANDRO FERREIRA, M. C. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre:UFRGS, 2001. 28p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.2ª ed.

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p.7-24

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2021.

A IMPORTÂNCIA DE APLICAÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA BASEADAS NAS PROPOSTAS DE SOLÉ E MENEGASSI

Márcio de Mélo⁶

Morgana Farias de Luna

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

O objetivo desse artigo foi comparar o nível de proficiência leitora dos estudantes de uma escola do município de Bayeux com foco nas habilidades e competências de leitura e comparando os dados de 2022 com os de 2023. No desenvolvimento utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa qualitativa, cujos procedimentos a caracterizam como uma pesquisa-ação participativa, social e com base empírica, com envolvimento ativo do professor-pesquisador com a comunidade pesquisada, embasamentos em documentos norteadores como PCNs e BNCC. Foi evidenciada que após aplicação do plano de ação, usando as estratégias de leitura de Solé e Menegassi os alunos são capazes de melhorar significativamente seu desempenho tanto na escrita quanto na leitura. A pesquisa demonstrou que com a aplicação de iniciativas de estratégias de leitura, bem aplicadas, impulsionam o aprendiz a superar os obstáculos que aparecem na construção do conhecimento, além de despertar um deleite em aprender que será afetado não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas se projetará em todas as áreas de seu aprendizado.

Palavras-chave: proficiência leitora; estratégias de leitura; competência comunicativa.

1 INTRODUÇÃO

Ao delinear a proposta para o currículo de língua portuguesa, tanto os PCNs como a BNCC, os dois, delimitam que o ensino deve pautar em contextos de interações a partir dos gêneros textuais. Isso implica dizer, que desde 1998, os PCNs já orientavam para que

⁶ Doutor em Ciências da Educação (UNIDA), diomarcio854@gmail.com

as aulas metalinguísticas fossem abolidas que o docente deveria partir do que os alunos trazem consigo e conduzi-los ao domínio das práticas letradas.

No entanto, embora essa orientação não seja algo recente, a organização textual insertada nos modelos convencionais e tarimbada pelos especialistas é a bastante aplicada, bem como também, é a que mais se afasta suficientemente do padrão, transgredindo pela postergação das regras que conduzem a língua materna. Na verdade, há um desconhecimento e uma ausência de metodologias que atendam o ensino da língua a partir da sua função, sem significar necessariamente, a extinção do ensino de normas. O ensino a partir da função não significa que a língua não deve ser ensinada, pelo contrário, mesmo porque o sujeito conhece a língua e suas funcionalidades, o quanto falante nativo, o que cabe à escola/ professor é conduzir este ensino de modo que o falante domine as diferentes práticas sociais orais/ escritas.

Um dos agravantes para esses equívocos tanto no ensino, quanto na informalidade generalizada do uso da língua se dá, segundo Martins e Silva (2021), “devido à constante evolução tecnológica ocorrida na sociedade tem provocado transformações significativas em nossas práticas letradas.

A comunicação linguística também não ficou eximida, pois os falantes passaram a ser minados diariamente por novas palavras, novos hábitos linguísticos e um completo apagamento do uso da palavra escrita. Quando que usamos textos formais? Quando que escrevemos? Lemos? Hoje as mídias digitais e sua forma peculiar de escrita domina a sociedade, e, conseqüentemente, sondam os mais jovens com um modo de escrever e de linguagem específico. Como maior agravante é que a escola e as metodologias do ensino de língua materna não acompanharam o ritmo acelerado da língua mediada pela globalização, tecnologias e novos hábitos sociais. Em meio a tudo isso, em qual lugar o ensino da língua está? Como lidar com a língua o quanto função e os gêneros textuais e mesmo assim, conduzir os alunos para o domínio da língua formal?

Nesse sentido, nos inquieta a função das avaliações externas e seus reflexos na qualidade de ensino, uma vez que, os índices do IDEB compreendem ações que, de forma direta, promovem um movimento na cultura da escola. Por outro lado, faz-se necessário desenvolver métodos de ensino para que os alunos possam melhorar seu desempenho tanto na escrita quanto na leitura.

Este artigo tem por objetivo comparar o nível de proficiência leitora dos estudantes de uma escola do município de Bayeux no tocante as habilidades e competências de leitura, comparando os dados de 2022 com os de 2023. Já para objetivos específicos:

discutir a problemática da leitura e escrita, debater a importância de aplicação de práticas letradas para o desenvolvimento da leitura e da escrita com base na BNCC e confrontar o nível de proficiência leitora no ano de 2022, após aplicação de estratégias de leitura baseadas nas propostas de Solé e Menegassi, em 2023.

2 DESENVOLVIMENTO

A problemática da leitura e da escrita vem sendo recorrente nos estudos linguísticos e nas pesquisas que se debruçam sobre a qualidade do ensino no Brasil. Percebe-se que mesmo sendo um tema bem discutido ainda não se esgotou, haja vista há uma lacuna entre o que se pesquisa, as evidências científicas e o que vem sendo posto em prática pelos docentes nas aulas de língua portuguesa.

O que se deseja com este trabalho não é achar soluções “milagrosas”, haja vista ao longo dessa pesquisa se foi retomado teorias já existentes que apontando caminhos já conhecidos, mas que ainda não estão sendo posto em prática como se deveriam. Nesse sentido, nesse tópico, iremos trazer o debate sobre os gêneros textuais, práticas letradas em condições de ensino-aprendizagem, à luz dos documentos oficiais e teóricos, sobretudo, Soares (2020) com a obra *Alfabetrar*, que propões que alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma simultânea, ou seja, os alunos devem ser ao mesmo tempo enfatizados no ciclo da alfabetização e introduzidos na leitura. Nesse sentido, iremos problematizar o ensino fundamental I, como um dos pilares para a aquisição da proficiência leitora. Mas, como, na realidade, o que temos é progressão dos alunos de modo que eles não sejam retidos, acaba por causar o “efeito dominó” no fundamental II, com alunos não alfabetizados completamente, que não conseguem ler, e, em muitos casos com sérios problemas na alfabetização.

Nesse sentido, cabe-nos trazer à baila da discussão para este tema o Bakhtin (2016) com a teoria da linguagem e dos gêneros discursivos, para ele

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (Bakhtin, 2003, p. 279).

Já conforme Antunes (2003, p. 26-27), as atividades em torno da escrita nas escolas ainda são limitadas, sendo alguns de seus problemas:

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 de faz.” (Antunes, 2003, p. 26-27).

Assim, como apaziguar a relação entre o ensino de língua materna, a linguagem em uso, conteúdos proposto e dinâmica da escola? Por que ainda não encontramos o caminho? A resposta para essas questões é trivial, está no senso comum do debate, uma vez que os professores parecem não terem entendido o seu papel, e nem tampouco as suas formações parecem darem conta do recado. O que temos, parece-nos que a escola anda na contramão da teoria que vem sendo bem difundida desde os PCN’S (1998) e enfatizado pelas teorias e pela BNCC (2018). Não estamos aqui falando de algo novo, pelo contrário, estamos retomando algo que vem sendo debatido, e os pesquisadores vêm clamando para ser posto em prática, basta ver o grande número de trabalhos escritos, dissertações de mestrados profissionais, como as do PROFLETRAS, que tem o papel essencial de fazer com que o professor formado em Letras reflita sobre sua prática. Como dito, há muito material, teoria, modelos de sequências didática, como a de Solé, que usamos em nossa intervenção, mas todo esse trabalho tem tido pouco impacto na prática. Em suma, o que temos em sala são repetições de modelos que não vêm dando certo.

Assim, trazer os gêneros textuais para o debate é trazer a linguagem em uso, fazer com que o sujeito tenha o domínio, não só da diversidade textual, mas que saiba produzir em diferentes situações, sejam orais ou escritas. De acordo com Marcuschi (2010, p. 47):

[...] para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo, inevitavelmente, compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Essa atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência o processo de retextualização (Marcuschi, 2010, p. 47).

Logo, “para escrever bem é preciso, antes de tudo ter o que dizer, conhecer o objeto ao qual vai discorrer (Antunes, 2003, p. 70)”. E é nesse liame entre o dizer e o escrever, que tem a égide da leitura, se o aluno não possui a proficiência leitora, se ele não domina essa habilidade, conseqüentemente, estará fadado ao fracasso na escrita também. Nesse sentido, os PCNs (1998, p.43) assevera que “a leitura é algo desafiante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará uma autonomia e independência”. De

acordo com os PCNs o leitor proficiente “[...] é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”. (Brasil, 1998, p. 70)

Tornar o aluno proficiente na leitura, não é uma das tarefas mais fáceis, visto que exige a aquisição de habilidades para que ela saia do lugar de decodificador do alfabeto, para um leitor proficiente. E nesse caminhar que este aluno lida com diferentes dificuldades que vão desde à ausência dessas habilidades necessárias, até a solidão do aprendizado em casa, sem que tenha o apoio de pessoas mais velhas e proficientes para que o ajude nessa caminhada de descobertas.

Um outro agravante para o contexto da escola pública se dá no fato de que os alunos, em geral, serem filhos ou terem como responsáveis pessoas que não são letradas, não conseguindo, assim, auxiliá-los nas tarefas de casa. É comum, por exemplo, as atividades de casa voltarem no dia seguinte sem serem feitas. Em muitos casos, o único lugar que o aluno tem acesso à leitura formal é na escola.

Assim, sabe-se que o sujeito é reproduzidor do seu meio, ele é agente social, sim, mas tende a espelhar-se e reproduzir o que se vê, nesse sentido, um rebento que se desenvolve em um lar, onde não há a leitura, tende a não ter estímulos. Diferentemente do aluno da rede privada que ao nascer, já ganha livros de histórias infantis, seus pais, como letrados que são, já o acostuma com a contação de história, auxilia nas atividades, e, ainda pagam reforço para auxiliar nas atividades. Todo esse acompanhamento destinado à aprendizagem das crianças rende como resultado, favorecendo, assim, que ela desenvolva a habilidade da leitura ainda na educação infantil, como é o caso de crianças que leem aos quatro ou cinco (04 ou 05) anos de idade. Em contrapartida a esta realidade, temos na rede pública, alunos que saem do fundamental I sem a proficiência leitora.

Entendendo a importância das práticas letradas para o desenvolvimento da leitura e da escrita a BNCC (2018)

A leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens (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, 2018, p.70)

A BNCC amplia o conceito de leitura, contemplando o além do texto escrito, concebendo como texto imagens, filmes, som, como é o caso da música, nesse sentido,

texto é tudo aquilo que tem sentido e é passível de compreensão. Sobre a Leitura o texto, Bakhtin (2006, p. 410) diz que:

A leitura (na execução) de um dado texto, o contexto extratextual, entonacional, dos valores pode realizar-se apenas parcialmente, ficando em sua maior parte, particularmente em suas camadas mais substanciais e profundas, fora do texto dado para a percepção ao qual ele confere um fundo dialogante. É a isto que se resume, até certo ponto, o problema do condicionamento social (transversal) de uma obra. Um texto — impresso, manuscrito ou oral, isto é, atualizado — não é igual à obra em seu todo (ou ao “objeto estético”). A obra também engloba necessariamente seu contexto extratextual. A obra parece envolver-se na música entonacional e valorativa do contexto em que é compreendida e julgada (este contexto, claro, varia conforme as épocas da percepção da obra, o que cria sua nova ressonância).

Nesse sentido, tais postulados reafirma a interação que se dá no momento que lemos ou que produzimos um texto, com tudo que envolve o extratextual, ou seja, o externo interfere na interpretação que o leitor dá ao texto. Isso se dá devido as suas vivências, a sua bagagem, o que já traz consigo, como exemplo, podemos trazer uma criança que desconhece determinado tema ou objeto, como que ela vai produzir algo? Como entender textos fragmentados sem que haja uma contextualização? Por isso, que após o advento dos PCNS (1998) condena-se práticas de leitura e/ou produção descontextualizadas, visto que a fragmentação do texto não colabora para a interpretação, e, nem tampouco se pode mais dá temas isolados sem que haja uma solicitação contextualizada a partir de um gênero textual, como exemplo, temos o modelo do ENEM, que traz textos motivadores para posterior produção textual da redação. Para Kail (2013, p.75) afirma que:

Adquirir a linguagem consiste, para a criança, em aprender e em pôr em ato as unidades essenciais de sua língua materna. Não é apenas o conhecimento das peças da linguagem que caracteriza a habilidade linguística. As crianças aprendem a se comunicar em situações sociais com os intuitos de pedir algo, de chamar a atenção, de argumentar, de manter a conversa e de fazer um relato.

Dessa maneira, a linguagem está imersa em toda na vida humana, e ela faz parte do jogo de interação que se dá em nossa rotina, desde as pequenas relações de comunicação. Dessa forma, até mesmo quando silenciemos, pois mesmo que não se faça o uso da palavra, estamos interagindo com as diferentes vozes que habitam em nosso eu, mesmo no silêncio da palavra oralizada. Para Bakhtin “o falante termina o seu enunciado

para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Sendo assim, agir responsivamente significa agir sobre a comunicação, a palavra uma vez emitida não volta do mesmo jeito, ela é ressignificada pelo TU e pelo contexto de produção. Dessa forma, a relação do Eu e do Tu ocorre de uma forma dialógica, em que a mensagem é emitida pelo EU, seja por meio de textos orais ou escritos, e o TU ao receber a mensagem, ele vai processá-la a partir do seu lugar social, agindo sobre ela, criando, assim, uma teia discursiva, dessa forma “as relações sociais se estabelecem (Bakhtin, 2006).”

Assim, para Bakhtin (2006, p. 114) “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). É exatamente nessa adequação que se dá a relativização do gênero do discurso”, para Bakhtin, ao abordar os gêneros do discurso ele diz que:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). (Bakhtin, 2006, p. 281).

E ainda, “a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo. (Idem)

Ao tecer sobre as esferas comunicativas, Bakhtin (2006, p.284) afirma que:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

E ainda,

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (Bakhtin, 2006, p.301)

Dessa forma, conceber o ensino a partir dos postulados dos gêneros textuais é trazer para o seio escolar, o lugar na linguagem, entendendo o aluno como sujeito discursivo que age na sociedade através da linguagem e que é mediada pelas práticas letradas. Nesse sentido, negar isso ao aluno é negá-lo o direito constitucional da aprendizagem significativa a partir das suas condições sociais e do seu lugar como sujeito social que o é. Posto isso, cabe ao professor direcionar o ensino a partir dos postulados dos documentos oficiais PCNs e BNCC, além de trazer para si a responsabilidade de atrelar a teoria à prática, proporcionando, assim, um ensino pautado nos postulados da práticas letradas a partir da interação entre os sujeitos presentes na ação comunicativa, seja ela oral ou escrita.

2.1 DISCUSSÕES

No ano de 2022 os alunos de uma escola do Município de Bayeux apresentaram as seguintes fragilidades quanto ao nível de proficiência em leitura e interpretação para os últimos anos do ensino fundamental.

W
FRAQUEZAS

- Os alunos não conseguem identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- Os alunos não são capazes de estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
- Os alunos tem dificuldades em reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;
- Os alunos não conseguem identificar a tese de um texto;
- Os alunos não conseguem distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
- Os alunos não são capazes de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
- Os alunos em suas escritas usam palavras ou expressões com traços da oralidade (variação linguística);
- Os alunos apresentam dificuldades quando ao uso de sinal gráfico que marca a sílaba tônica da palavra;
- Os alunos não tem sucesso ao usarem vírgula ou ponto final;
- Os alunos tem dificuldades em reconhecer o efeito de sentido na palavra ou expressão;
- Os alunos cometem desvios decorrentes da convenção ortográfica;

Fonte: Baseado em estudos de Melo(2023)

No ano de 2023, foram aplicadas as estratégias de leituras como base na proposta de Solé (1998) e Menegassi (2005), esses autores propõem que as estratégias devem ser ensinadas com a mediação do professor, utilizando-se de estratégias antes da leitura (motivação, ativação dos conhecimentos prévios do aluno), durante a leitura

(levantamento de hipóteses, verificação, perguntas sobre o texto) e depois da leitura (verificação das hipóteses). Solé afirma (1998, p. 70) que “ao abordar esses conteúdos e garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global dos meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores.”

No primeiro momento, foi trabalhado o Desafio (que Solé denomina motivação), empenhamos- nos em ativar os conhecimentos prévios dos alunos, fazer previsões, inferências e leitura compartilhada, através de aulas expositivas, atividades escritas voltadas para o SAEB e BNCC, a fim de que o aluno pudesse tirar dúvidas e expressasse oralmente a sua aprendizagem. Já o segundo momento foi destinado à realização de vários simulados semelhante ao da Prova Brasil/SAEB, com foco na problemática.

De acordo com Solé (1998, p.89), podem-se dividir as estratégias de leitura em três grupos, ambos relacionados ao momento em que o leitor delas faz uso: estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias depois da leitura.

Do ponto de vista do uso das estratégias metacognitivas de leitura, o leitor as utiliza para avaliar não o conteúdo do texto, mas seu processo de compreensão. Sobre o assunto, Leffa (1996, p.64), explica: “o comportamento metacognitivo caracteriza-se pela reflexão do leitor, não sobre o conteúdo do texto, mas sobre o próprio processo de compreensão.”

As estratégias com base nos estudos de Solé (1998, p. 90), juntamente com as Menegassi (2005), contribuíram para a formação de um leitor proficiente. Destarte, consoante Menegassi (2005), “estratégias são procedimentos conscientizou inconscientes utilizados pelo leitor para interpretar o texto e resolver problemas que encontra durante a leitura (MENEGASSI, 2005, p. 41).” Ainda assim, o aludido autor não as define como igualando de caráter conscientes ou inconscientes, todavia, aponta quatro como essenciais para que se tenha compreensão.

Quanto às estratégias de leitura é necessário explicar que elas não são utilizadas de forma fixa, nos momentos antes, durante e depois da leitura; podendo a mesma estratégia ser utilizada em qualquer um desses momentos. Como afirma Menegassi (2005, p. 57): “Todas elas, assim como as demais estratégias já estudadas, ocorrem de forma concomitante e recursivamente.”

Dessa forma, obteve-se os seguintes resultados:

Sigla	Descritor	T	2022	2023
D13	Variação linguística ⁴⁴	VI	*	81%
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	II	22%	90%
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	I	15%	75%
D7	Identificar a tese de um texto.	IV	25%	80%
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	V	22%	75%
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	IV	29%	76%
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	IV	18%	70%

Fonte: Baseado em estudos de MELO, (2023)

Essas estratégias foram ensinadas no dia a dia, a fim de que os discentes pudessem construir ou ampliar seu repertório, exercitando-se de modo que o processo de construção de sentido ocorresse de fato e que a compreensão fosse algo concreto.

É considerável realçar que o trabalho realizado com estratégias de leitura fomentou sem exceção a execução sempre um passo à frente, de maneira bem planejada, com foco nos resultados satisfatórios, quer seja nos resultados das avaliações externas ou nas avaliações internas vivenciadas na sala de aula.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa utilizou-se como caminho metodológico, a pesquisa qualitativa, cujos procedimentos a caracterizam como uma pesquisa-ação participativa, social e com base empírica, com envolvimento ativo do professor-pesquisador com a comunidade pesquisada.

Segundo Thiollent (2007 p. 14), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participativa, social e com base empírica, na qual são propostos tanto o envolvimento ativo do pesquisador com a comunidade pesquisada, no qual ambos estarão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, quanto ações de natureza concreta e objetiva para solucionar um problema apresentado pela comunidade.

Os Instrumentos de pesquisa seguiram rigorosamente todas as exigências preconizadas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, registrado parecer nº 5.399.592 Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de João Pessoa – CEP/UNIPÊ.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação da avaliação de 2022 com a avaliação de 2023, após aplicação do plano de ação, usando as estratégias de leitura de Solé e Menegassi demonstraram que 90% dos alunos conseguiram identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, 75% conseguiram distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, 80% dos alunos já são capazes de identificar a tese de um texto, outro número considerável e que 75% dos aprendizes sabem reconhecer o efeito de sentido numa palavra ou expressão, enquanto isso, 76% tem a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, por último, 70% tem condições de estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto. Os PCN's (1998, p.20) destacam que "pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações".

Partindo desse pressuposto, averigua-se que tanto para ocorrências concretas de uso da língua como para o progresso da capacidade crítica frente as premissas oriundas da cultura social dos alunos, pautado num projeto pedagógico, contribuem para a garantia de acesso aos saberes linguísticos fundamentais para o exercício da cidadania. Os PCN's são alicerçados em concepções teóricas que propiciam o uso competente da linguagem no tocante à leitura e escrita, com eixo na teoria dos gêneros do discurso, onde a língua é concebida como viva, produzida na história e, ao mesmo tempo, produtora da história dos homens (Rojo, 2000, p.95).

Por outro lado, cabe aqui, destacar a BNCC, documento norteador que serviu de norte para a aplicação das práticas pedagógicas desse estudo, assegurando o direito do estudante por meio de competências, que de acordo com o SAE (2021), nada mais é do que a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões do cotidiano, do mundo do trabalho e para exercer a cidadania.

Diante dos resultados, verifica-se um grande avanço e nos mostra que com a aplicação de iniciativas tais como foram aplicadas aqui, impulsionam o aprendiz a superar os obstáculos que aparecem na construção do conhecimento, contudo, os alunos participantes desse processo, despertarão um deleite em aprender que será afetado não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas se projetará em todas as áreas de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontros & interação. São Paulo: Parábola Editorial,

2003.

BAKHTIN, **Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2006.
 BRAIT, B. & MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. [organização e tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas e edição russa de Seguei Botcharov]- São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN's)**: L P. EF: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KAIL, Michele. **Aquisição de linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 118p.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra-DC-Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Ed. Parábola, 2010.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. & SILVA, Hilmar Rocha da. **O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto**. Revista Práxis | Novo Hamburgo | a. 18 | n. 3 | set./dez. 2021.

MELO, Márcio de. **Proposta de melhoria da leitura e escrita de alunos do 9º ano de uma escola municipal de Bayeux-PB, Brasil**. 2023. 242 f. Tese de Doutorado em Ciências da Educação - UNIDA Paraguai, 2023.

MENEGASSI, R.J. **Estratégias de leitura**. In MENEGASSI. R.J.(Org). Leitura ensino. Maringá: EDUEM, 2005, p.15-104.

ROJO, R. H. R. 2000. **Letramento escolar**: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? Caderno de Resumos da 3ª. Conference for Sócio-cultural Research. UNICAMP.

SAE digital. **Diagnóstico de aprendizagem**: Qual é a sua importância? - online, 2021. Documento eletrônico. Disponível em: [https:// sae.digital/diagnostico-de-aprendizagem/](https://sae.digital/diagnostico-de-aprendizagem/) /. Acesso em: 02 jun. 2022.

SAEB. (2011) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>. Acesso em: 30 mai. 2023.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. Metodologia de **pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O DIÁLOGO POÉTICO NA ARTE DE JACKSON DO PANDEIRO: A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NORDESTINA POR MEIO DA LINGUAGEM MUSICAL

Jôse Pessoa de Lima⁷

Nadja Maria de Menezes Moraes⁸

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar ações e resultados de um projeto pedagógico interdisciplinar realizado em uma escola municipal de João Pessoa-PB, a partir das práticas educacionais desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa, de Inglês, de Artes e de Educação física. Neste trabalho, desenvolvemos atividades de leitura e de interpretação das canções *Sebastiana*, *Na base da chinela*, *Chiclete com banana*, *Cantiga do sapo*, *O canto da ema*, *Meu passarinho fugiu*, de Jackson do Pandeiro, visando à valorização da cultura nordestina representada na música do cantor e compositor citado, enfatizando o diálogo das obras com as vivências sociais, bem como a desconstrução de preconceitos a respeito da fala nordestina. Como aporte teórico, fundamentamo-nos em. Aristóteles (1998), Bakhtin (2011), Candido (1995); Cosson (2009); Thiesen, (2008); nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1998); na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018), entre outros. Os resultados alcançados foram satisfatórios, pois houve participação efetiva dos educandos, aumento significativo no desempenho do aprendizado, pois realizamos avaliações contínuas mediante atividades qualitativas e quantitativas, reconhecimento das obras de Jackson do Pandeiro enquanto artista, verificado por meio das apresentações orais e das performances artísticas dos alunos durante a execução do projeto.

Palavras-chave: cultura nordestina; Jackson do pandeiro; poesia; valorização cultural.

⁷ Mestra em Letras pela UFPB. Professora efetiva de Língua Portuguesa e de Literatura da rede municipal de João Pessoa e da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. E-mail: josypessoa10@hotmail.com.

⁸ Mestra pelo Curso de Linguística e Ensino da Universidade Federal – UFPB. Professora do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Jacaraú – PB. E-mail: nadja.lah@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a música circula facilmente nas redes sociais, também tem suas nuances de expressão no dia a dia de crianças, adolescentes, jovens e adultos, e é considerada por eles como uma atividade prazerosa (Mesquita, 1986). Nesse cenário, sentimo-nos motivados a elaborar uma proposta de trabalho diferenciada, interdisciplinar, que fosse desenvolvida junto à comunidade escolar, ressaltando a importância de reconhecermos o valor cultural e ideológico das canções nordestinas.

Também percebemos a necessidade de implantarmos temas que fazem parte do contexto de vida dos nossos alunos e pretendemos demonstrar que a música pode contribuir para a formação cidadã e para a desconstrução de preconceitos, produzindo, assim, o bom relacionamento sociocultural de nossos estudantes, se for abordada de forma crítica e reflexiva.

Planejamos utilizar a música como estratégia de expressão cultural, emocional e artística por ser um gênero apreciado em todas as classes sociais, em todas as modalidades e faixa etárias. Não se pode pensar na Educação com a simples visão reducionista de ensinar a ler, escrever e tão somente com o vislumbre da formação profissional. Mais que isso, a escola precisa comprometer-se com a cidadania, formando seres humanos plenos e pensantes, que certamente terão maiores oportunidades na vida em sociedade (Brasil, 1998).

Dessa forma, na percepção de uma Educação que busca a formação plena do aluno, há uma gama de possibilidades de ações e trabalhos que podem ser realizados com foco na criação de oportunidades (Brasil, 1996). Isso deve ser feito sempre por meio do incentivo à criatividade e ao conhecimento de boas experiências realizadas em outras localidades, que certamente podem ser adaptadas ao contexto local de cada município, como é o caso da presente proposta.

Nessa perspectiva, esta proposta didática busca disseminar a cultura local e regional do Nordeste junto aos discentes por meio da música e da poesia de um artista paraibano. Para tanto, se faz necessário despertar nos educandos o interesse e o conhecimento da origem e dos ritmos nordestinos. desenvolvemos atividades de leitura e de interpretação das canções *Sebastiana, Na base da chinela, Chiclete com banana, Cantiga do sapo, O canto da ema, Meu passarinho fugiu*, de Jackson do Pandeiro, visando à valorização da cultura nordestina representada na música do cantor e compositor citado, bem como desconstrução de preconceitos a respeito da fala nordestina.

Como aporte teórico, fundamentamo-nos em. Aristóteles (1998), Bakhtin (2011), Candido (1995); Cosson (2009); Thiesen, (2008); nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1998), na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018), entre outros. Os resultados

alcançados foram satisfatórios, pois houve participação efetiva dos educandos, aumento significativo no desempenho do aprendizado, verificado.

2 METODOLOGIA

O desenvolvimento das ações ocorreu de maneira aplicada, com a realização dos seguintes momentos: visita ao Museu Memorial Jackson do Pandeiro, apresentação da biografia do autor, construção de cordéis e isogravuras a partir das canções do artista, oficinas de leitura e interpretação, roda de diálogos, concurso de desenho e apresentação de danças no evento cultural de culminância.

As ações do projeto foram desenvolvidas nas salas de aula, tendo um momento de culminância para partilhar os trabalhos realizados. Nesse momento, a comunidade local foi convidada para participar das apresentações. Todas as atividades foram registradas por meio de fotos, anotações e gravações de vídeo para compor o relatório final a ser apresentado à Secretaria da Educação e Cultura de João Pessoa como requisito para a premiação Escola Nota 10.

De acordo com Thiesen (2008), a interdisciplinaridade surge como um meio de buscar evitar a fragmentação da disciplinaridade em sala de aula, utilizada como instrumento que busca a legitimidade da ciência e do conhecimento. Nessa perspectiva, executamos esse projeto pedagógico interdisciplinar envolvendo a comunidade escolar, por meio de construção e reconstrução do conhecimento através do patrimônio histórico e cultural do artista Jackson do Pandeiro.

Dessa forma, objetivamos mobilizar os alunos para o participar das ações propostas, incentivando-os a expressar suas ideias e fazer com que interajam, compartilhando novos conhecimentos, realizando periodicamente dinâmicas grupais para sensibilizar os integrantes da escola, objetivando mudanças de comportamento, com o trabalho em equipe e viabilizar um clima de harmonia e de entendimento entre seus participantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A música e a literatura dialogam entre si por suas formas intrínsecas de expressão, representadas de maneira poética e artística, por meio de recursos estilísticos inerentes aos gêneros em questão. Desde a Antiguidade o texto literário relaciona-se à música, bem como a música relaciona-se ao texto literário, mais precisamente, à poesia. Essas artes assemelham-se

pela musicalidade, pela estrutura do gênero textual e pelo lirismo, geralmente expresso por melodias produzidas com instrumentos musicais diversos.

A história nos revela vestígios desta relação. De acordo com Rodrigues (1990), a poesia e a música na antiga Grécia exerciam função de um estatuto espiritual e cultural superior. Orfeu, músico e poeta, símbolo mítico desta profunda união das duas artes, amansava as feras com o seu canto, animava as pedras, fazia mover as árvores e pacificava os homens.

Na Antiguidade grega e romana, seria inaceitável que um poema fosse dito em voz alta, sem que se fizesse acompanhar de música: para tanto, o texto materializava-se em frases de métrica favorável ao canto, e mediante regras mais ou menos uniformes, procurava-se atrair o ouvinte pela palavra e pela música ao mesmo tempo.

Para o filósofo Aristóteles, as artes são imitações da natureza, do caráter, da ação e das emoções humanas; são representações da maneira de viver, segundo cada cultura. A esse respeito, Aristóteles (1998, p. 18) afirma:

Aqueles que criam imagens representam muitos objetos pelo uso de formas e cores (...), outros o fazem pelo uso da voz, como em todas as artes mencionadas acima, que fazem imitações usando ritmo, linguagem e melodia, separadamente ou em conjunto. As músicas da flauta, da cítara e de outros instrumentos com efeito semelhante, como a flauta de Pan, usam melodia e ritmo apenas, enquanto a dança usa o ritmo sem melodia (de fato, os dançarinos, pelo ritmo de seus gestos, imitam caracteres, emoções e ações).

Nesse sentido, podemos ratificar que o poeta representa, de maneira artística, tudo que percebe ou que vivencia em uma sociedade. Aristóteles (1998) defende que o ofício do poeta não é contar o que aconteceu na realidade, mas o que poderia acontecer, por necessidade ou por probabilidade. Assim, o poeta descreve as circunstâncias, os objetivos, às ações humanas, mediante uma perspectiva singular, por vezes subjetiva, para configurar ideias, discursos ou cultura sociais.

A literatura e música representam sentimentos, costumes, crenças, conhecimentos de mundo, bem como informações inconscientes que não conseguimos expressar por palavras. De acordo com Cosson (2009), a literatura torna o mundo mais compreensível, liberta os saberes, traz brilho às leituras, expressa ideias latentes que por vezes não temos consciência nem condições de externar. Ela nos humaniza por vivenciarmos experiências dos outros, por sentir os sentimentos dos outros. O autor afirma que “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (Cosson, 2009, p. 16).

Semelhante a outras artes, a literatura está relacionada à sociedade e aos indivíduos que nela estão inseridos, expressando sua cultura, suas concepções políticas, religiosas, entre outras.

Para Candido (1995, p. 175), “não há equilíbrio social sem literatura”, ela é de fundamental importância para representação e manifestação de pensamentos, de emoções. Sua função humanizadora nos permite enxergar e sentir as necessidades individuais e sociais do semelhante.

Nessa perspectiva, para Bakhtin (2011), as atividades de interação humana, configuram-se através dos gêneros discursivos porque esses representam o contexto social e histórico de determinada situação e objetivo comunicativo. O autor elucida os componentes que constituem essa modalidade e ressalta que, embora contenha uma abundante heterogeneidade, a variedade de gêneros presentes na sociedade e os que irão surgir propiciam enriquecimento das comunicações humanas, gerando inúmeras probabilidades de uso da língua, de acordo com o propósito comunicativo.

O autor, Bakhtin (2011, p. 262), também esclarece que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso”. Ou seja, à medida que os indivíduos necessitam utilizar a língua, oral ou escrita, constroem seus enunciados, simples ou complexos modificando-os, transformando-os em outros tipos de enunciados padronizados, cada um com conteúdo temático, estilo e estrutura composicional particulares.

Para Cosson (2009, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Ou seja, a obra literária nos proporciona a aproximação com o nosso semelhante, com a situação vivenciada, mesmo sem estar presente no cenário.

Dessa forma, a partir das vivências pessoais ou de um grupo social, o artista literário reproduz as situações que envolvem a humanidade, em diversos aspectos, de acordo com a visão de mundo idealizada por indivíduos ou segundo suas próprias intenções ideológicas.

Nessa perspectiva, percebemos que, a partir do trabalho com o gênero discursivo canção, contribuimos com o processo de desenvolvimento de competências e habilidades leitoras dos nossos discentes, pois “a música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura” (Brasil, 2018, p. 196).

O desenvolvimento do Projeto suscita a busca e a produção de conhecimento por meio de temáticas já estabelecidas no calendário escolar da rede, a partir disto cabe à escola a sua

sistematização e dinamização do processo de ensino-aprendizagem dentro de um viés curricular.

Para tanto, faz-se necessário compreender o papel social da escola e como este se encontra atrelado à formalização e sistematização dos conhecimentos, atendendo não só ao currículo, mas também a diversidades encontradas no espaço escolar.

Nesse entendimento, o Projeto de Jackson do Pandeiro proporciona a vivência e o conhecimento inerente ao processo educacional. Para tanto, a forma como os conteúdos encontram-se imbricados com as disciplinas curriculares aparece na arte da musicalidade e corporeidade, na vida e obra do artista por meio da história, na interpretação de suas letras por meio da linguagem e nas suas características por meio de sua influência regional, entre tantos outros aspectos que se exprime em um processo cultural de conhecimento.

Deste modo, faz-se necessário a contribuição para o processo de desenvolvimento cultural das escolas públicas, uma vez que “em uma sociedade dividida em classes como a nossa, o movimento cultural segue no sentido de estratificar diferentes culturas em função de sua origem de classe, produzindo a fragmentação cultural” (Lopes, 1997, p. 98).

Também é válido ressaltar que esse projeto se torna essencial na comunidade escolar, pois refere-se ao desenvolvimento cognitivo dos educandos, pois o envolvimento com uma proposta de trabalho diferente instiga, problematiza e direciona o educando a refletir sobre a relação teoria e prática do conhecimento.

A relação entre o processo educativo e os projetos interdisciplinares no âmbito escolar se entrelaça e manifesta-se de modo construtivo, favorecendo as várias formas de conhecimento. Com isso, vê-se na interdisciplinaridade um caminho a ser percorrido e desmistificado, uma vez que os processos de escolarização vêm se modificando e exigindo novas formas e métodos para se trabalhar em sala de aula. De acordo com Thiesen, (2008, p. 545) expõe que:

O movimento histórico que vem marcando a presença do enfoque interdisciplinar na educação constitui um dos pressupostos diretamente relacionados a um contexto mais amplo e também muito complexo de mudanças que abrange não só a área da educação, mas também outros setores da vida social como a economia, a política e a tecnologia. Trata-se de uma grande mudança paradigmática que está em pleno curso.

Percebe-se neste trabalho a possibilidade de enriquecimento cultural, uma vez que os gêneros musicais expoentes de Jackson do Pandeiro passarão a fazer parte do repertório musical dos educandos desta comunidade escolar. Vale salientar que a legislação educacional do nosso país preconiza a inserção de qualquer manifestação Cultural no espaço escolar.

Nesse direcionamento, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9394 de dezembro de 1996, torna público que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto, conforme esta lei brasileira propõe, a produção e o desenvolvimento do processo educativo se fazem presentes no âmbito social e educacional podendo ser explorado a partir de diversas formas de manifestação artística. Dessa forma, esse trabalho torna-se relevante para a formação dos estudantes, e, conseqüentemente, para a comunidade escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento, visitamos o Memorial Jackson do Pandeiro, em Alagoas Grande, com as turmas dos 8º e 9º anos e, posteriormente, desenvolvemos atividades em sala de aula, apresentando a biografia do autor para promover o conhecimento cultural e a valorização do artista paraibano escolhido para ser homenageado pela escola.

Realizamos, no segundo momento, análises linguísticas e literárias das canções *Sebastiana, Na base da chinela, Chiclete com banana, Cantiga do sapo, O canto da ema, Meu passarinho fugiu*, observando as variações da língua na região local, interpretando-as também por meio de encenação e de danças nordestinas, como forró e quadrilha.

Em outro momento, organizamos uma oficina de isogravura e de produção de painéis mediadas pelo professor convidado José Maria, de Artes e pelos professores de Língua Portuguesa responsáveis por essas turmas.

Por fim, promovemos o evento cultural de culminância com as apresentações dos trabalhos produzidos durante o desenvolvimento das ações do projeto com a finalidade de valorizar a cultura popular nordestina e suas manifestações, buscando a conscientização dos de toda comunidade escolar acerca do respeito aos valores pertencentes a uma sociedade.

A partir das atividades aplicadas, constatamos que os resultados alcançados foram satisfatórios, pois houve participação efetiva dos educandos, aumento significativo no desempenho do aprendizado, reconhecimento das obras de Jackson do Pandeiro enquanto artista, verificado por meio das apresentações orais e das performances artísticas dos alunos durante a execução do projeto.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola, enquanto instituição de ensino, formadora de cidadãos conscientes e críticos, necessita entender que ela

tem a função de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (Brasil, 1998, p. 32).

Assim, a escola possui um papel crucial no progresso da cidadania, da democracia, quando exerce suas funções, de fato, preocupando-se com seus educandos, de modo que as práticas pedagógicas proporcionem eventos de letramentos para viabilizar a formação intelectual e profissional dos estudantes. Tendo em vista as concepções de leitura e de escrita pautadas nas interações entre os sujeitos sociais, com base no diálogo, partindo da historicidade, da cultura local.

Nesse sentido, o reconhecimento, a aceitação do outro e dos seus conhecimentos nos ensina a exercer a empatia, a buscar solução para as diversas dificuldades existentes, tanto no contexto escolar quanto no social, proporcionando, assim, o diálogo, as ações colaborativas, democráticas e solidárias (BRASIL, 2018).

Portanto, acreditamos que a valorização das diferentes culturas, do conhecimento de mundo dos educandos viabiliza o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, visto que os sujeitos sociais possuem suas formações históricas, culturais e ideológicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das práticas educacionais e do relato acima, percebemos que a escola exerce, de fato, o seu papel de educar para a vida quando deixa de ser apenas transmissora dos conhecimentos curriculares e alinha suas propostas pedagógicas a demandas da comunidade escolar, das práticas sociais, partindo das vivências locais, buscando a valorização cultural de cada região para que os valores, as crenças e as identidades sejam respeitadas. Valores esses que estão inseridos na cultura brasileira por meio de discursos de músicas populares e de diversas manifestações culturais na sociedade contemporânea.

Na sociedade atual, há mais interesse em ouvir música, estar em redes sociais que estudar componentes curriculares. Porém, a escola pode, por meio de projetos diversificados, despertar em seus estudantes o desejo de conhecer e participar efetivamente. Dessa forma, a escola deve ser um espaço de percepção dos problemas sociais que envolvem os educandos,

como os citados anteriormente, e precisa planejar ações, criar estratégias e abertura para discussão e busca de melhorias para tais problemas.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**: tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndice de Eudoro de Sousa. Tradução Eudoro de Sousa. 5 ed. S.I. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dez. de 1996. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados. 13ª ed. Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://livraria.camara.leg.br/ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educac-o-nacional863.html>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro E Quarto Ciclos Do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Desktop/TLM/BNCC_19 mar 2017 _versaofinal.pdf](file:///C:/Users/PC/Desktop/TLM/BNCC_19%20mar%202017_versao%20final.pdf). Acesso em: 18 jun. 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES, A.C.R. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. **Revista Educação e Realidade**. V.22, n.1 (1997) ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online).

MESQUITA, M.F.N. **Valores humanos na educação: uma nova prática na sala de aula**. São Paulo: Gente, 1986.

RODRIGUES, Antônio M. De música popular e poesia. In: **Revista USP**. São Paulo, 1990. n. 4 dez/jan/fev.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v.13 n.39 set/dez. 2008.

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Nadja Maria de Menezes Morais⁹

Jôse Pessoa de Lima¹⁰

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir sobre a importância dos jogos para o Ensino da Ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo de ensinagem da Ortografia na Língua Portuguesa pode ser uma tarefa desafiadora, especialmente para os jovens aprendizes que ainda estão desenvolvendo suas habilidades de alfabetização. Por isso, resolvemos ampliar a discussão acerca desse assunto porque entendemos que é pertinente, principalmente, para os professores que estão atuando em sala de aula. Dessa forma, este estudo tem como base a pesquisa bibliográfica. E, como aporte teórico, alicerçamos-nos em: Artur Gomes de Morais (2022), Taciana Almeida (2022), Stanislas Dehaene (2012). A partir da revisão bibliográfica este artigo visa detalhar os benefícios e as estratégias eficazes que podem ser empregadas para melhorar as habilidades ortográficas dos alunos.

Palavras-chaves: jogos pedagógicos; professores; ensino de língua portuguesa; ortografia.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir sobre a importância dos jogos para o Ensino da Ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo de ensinagem da Ortografia na Língua Portuguesa pode ser uma tarefa desafiadora, especialmente para os jovens aprendizes que ainda estão desenvolvendo suas habilidades de alfabetização. Por isso, resolvemos ampliar

⁹ Mestra em Letras pela UFPB. Professora efetiva de Língua Portuguesa e de Literatura da rede municipal de João Pessoa e da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. E-mail: josypessoa10@hotmail.com.

¹⁰ Mestra pelo Curso de Linguística e Ensino da Universidade Federal – UFPB. Professora do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Jacaraú – PB. E-mail: nadja.lah@hotmail.com

a discussão acerca desse assunto porque entendemos que é pertinente, principalmente, para os professores que estão atuando em sala de aula.

A ortografia é um componente fundamental da alfabetização, crucial para uma comunicação escrita eficaz. No processo de escrita do português, a proficiência ortográfica é essencial devido ao rico sistema ortográfico da língua, que inclui uma variedade de acentos e regras fonéticas específicas. O domínio da ortografia não só ajuda na fluência da leitura, mas também na clareza e precisão da escrita.

Apesar dos diversos estudos apontarem para a relevância da ortografia ser feita de forma reflexiva em sala de aula, ainda temos essas discussões acontecendo dentro das escolas de maneira muito frágil, não porque os pedagogos não sabem ou não estão dispostos à aprenderem, mas pelo fato de não conhecerem como a nossa ortografia é organizada e o que realmente é necessário uma criança aprender sobre o sistema ortográfico, além disso, temos outro ponto que está relacionado as atividades e estratégias que se mostram eficientes para se trabalhar em sala de aula com as regularidades e irregularidades da ortografia.

As formações continuadas nos anos iniciais muita das vezes não é feita de forma sistemática e aprofundada, apesar de ser muito cobrado o ensino da ortografia em todos os níveis de escolaridade. Para ajudar nesse processo temos os jogos pedagógicos que auxiliam no processo educativo das crianças e oferecem inúmeras vantagens no contexto do ensino da ortografia: engajamento e motivação, reforço sistemático, aprendizagens diferenciadas, Feedback Imediato.

Para entendermos melhor toda esta discussão embasamos este artigo a luz dos teóricos da linguagem como: Artur Gomes de Moraes (2022), Taciana Almeida (2022), Stanislas Dehaene (2012) e através dos documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Desse modo, optamos em fazer uma pesquisa bibliográfica visando detalhar os benefícios e as estratégias eficazes que podem ser empregadas para melhorar as habilidades ortográficas dos alunos.

2 METODOLOGIA

A natureza de nossa pesquisa em termos metodológicos, se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica que visa detalhar os benefícios e as estratégias eficazes que podem ser empregadas para melhorar as habilidades ortográficas dos alunos.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa bibliográfica, coloca o pesquisador em contato direto com toda a produção escrita de um assunto estudado. Para os autores, “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ENSINO DA ORTOGRAFIA

A ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental é um assunto de extrema importância, tendo em vista que ela constitui um componente essencial para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos alunos. A aquisição de uma ortografia correta nos primeiros anos de escolarização não apenas facilita a aprendizagem da escrita, como também desempenha um papel relevante no desenvolvimento cognitivo e na alfabetização dos estudantes.

Conforme Moraes (2003), a ortografia não é apenas uma convenção gráfica, mas uma ferramenta que reflete o conhecimento linguístico e cognitivo dos falantes. O aprendizado ortográfico envolve a memorização de regras e padrões, bem como a compreensão das exceções.

Moraes ainda esclarece que

[...] O objeto “norma ortográfica” como o conjunto de convenções que fixa as formas sob as quais as palavras devem ser grafadas. Não usamos a expressão “normas ortográficas” como sinônimo de regras de ortografia, já que a norma em questão inclui tanto casos regulares como irregularidades. Tampouco falamos de “sistema ortográfico”, já que entendemos que a ortografia não constitui um sistema notacional, como o de escrita alfabética, mas, sim, uma “norma” que, respeitando as propriedades daquele, define quais os grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados. (Moraes, 2007, p.19).

Dessa forma, o estudioso tenta deixar claro que o ensino da ortografia não é um sistema como é o nosso sistema de escrita alfabética, mas defende a ideia de que o ensino da ortografia é uma norma que deve ser ensinada dentro das escolas de maneira eficaz e prazerosa.

Ainda, segundo Moraes (2022, p. 13) “desde 1980, diversos estudos investigaram como as crianças escrevem, observando os desvios nas escritas e propuseram classificações das relações entre a fonemas e grafemas”. Desse modo, podemos inferir que quando uma criança aprende a ler e escrever corretamente desde cedo, ela adquire uma base sólida para expressar

suas ideias de maneira clara e precisa, o que é essencial tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana.

Outro ponto a ser destacado é que o ensino da ortografia está intimamente ligado ao desenvolvimento da leitura. A habilidade de reconhecer e escrever palavras corretamente ajuda na construção de um vocabulário visual, facilitando a leitura fluente e a compreensão de textos. Crianças que possuem uma boa compreensão ortográfica tendem a ler com mais rapidez e a entender melhor o conteúdo, o que promove um aprendizado mais eficiente e agradável.

De acordo com Moraes (2022) na década de 1980, com os estudos mais aprofundados sobre o letramento e alfabetização, trouxeram para os professores um acesso maior sobre as informações acerca de como trabalhar com uma didática reflexiva para o ensino da ortografia. Segundo o estudioso

Durante um certo período (ainda hoje há quem caia nessa crença!), acreditava-se que apenas expor o aprendiz a bons modelos de escrita era o suficiente para que ele escrevesse sem erros ortográficos. É lógico que, quanto mais acesso tivermos aos materiais escritos, sobretudo aos impressos, mais possibilidades teremos de escrever corretamente, pois podemos recorrer à imagem das palavras já lidas e memorizadas em nosso léxico mental, para poder escrevê-las. Algumas pesquisas trouxeram evidências de que as crianças de contextos socioeconômicos mais favorecidos, onde há maior circulação de material escrito, tendem a apresentar um desempenho superior ao das crianças de classes populares (Moraes, 2022, p.28).

A disparidade que encontramos nas pesquisas sobre o aprendizado do nosso sistema de escrita perpassar por questões relacionadas as classes sociais as quais os indivíduos estão inseridos, nos faz refletir sobre a função social da escrita dentro desse contexto.

Sabemos que o ensino ortográfico contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. O processo de memorização e aplicação das regras ortográficas envolve habilidades como a atenção e a memória de trabalho, por isso, quando estimulamos essas habilidades cognitivas, elas tendem a dominar a ortografia de maneira mais assertiva e consequentemente sentir-se mais confiantes em suas habilidades de escrita e leitura, o que pode levar a um maior engajamento nas atividades escolares.

Dessa forma o ensino da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental não só melhora a escrita, como também fortalece as habilidades de leitura, o desenvolvimento cognitivo e a autoestima dos alunos. Mas para isso, os professores precisam ter conhecimentos das estratégias que são eficazes para o aprendizado da escrita convencional.

3.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ORTOGRAFIA

Sabemos que o ensino de língua portuguesa em sala de aula tem suas complexidades e por isso temos que ter recursos que nos ajude a desenvolver o ensino ortográfico de forma prazerosa para que, desse modo, a criança não desmotive ou pense que é difícil aprender a nossa língua.

Os jogos de ortografia são instrumentos eficaz para tornar o aprendizado mais dinâmico e prazeroso. Quando, promovemos momentos em sala de aula de interação e o trabalho em equipe através dos jogos, os alunos não apenas aprendem as regras ortográficas, mas também desenvolvem habilidades sociais e colaborativas.

Por isso, se faz necessário compartilharmos as práticas exitosas que colaboram para que os alunos compreendam os conteúdos trabalhados. Dessa forma, fica claro que os jogos pedagógicos são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico.

Nesse sentido, este trabalho tem à intencionalidade de compartilhar duas práticas pedagógicas, que foram desenvolvidas dentro da sala de aula (5º ano) e que acreditamos que contribuem para promover o aprendizado da ortografia de forma lúdica e envolvente, além disso, amplia a possibilidades do professor trabalha nas crianças o reconhecimento e escrita correta das palavras.

3.3 PRIMEIRA PROPOSTA DE JOGO

Bingo ortográfico

Para começar este jogo o professor deve fazer uma breve explicação sobre a importância da ortografia. Em seguida deverá distribuir uma folha de papel A4 para os alunos e pedirá que façam uma tabela de acordo com o modelo abaixo.

Na sequência, o professor já deve ter escrito as palavras que os alunos apresentam dificuldades e colocará dentro de uma caixa, dando continuidade explicará as regras do bingo. Por fim, o professor deve concluir corrigindo no quadro as palavras ditadas e em seguida pedirá para que as crianças confirmem a sua escrita. Se o docente achar necessário poderá pedir as crianças que escolham 4 palavras e construam uma frase.

Tempo necessário para este jogo deverá ser entre 30 e 40 minutos.

MODELO DE JOGO 1 - BINGO ORTOGRÁFICO

BINGO ORTOGRÁFICO			

Segue aqui os recursos didáticos necessários:

Cartelas de bingo com palavras previamente selecionadas.

Fichas ou marcadores

Caixa para colocar as palavras dentro

Ao aplicar este jogo o professor tem à oportunidades de ensinar à ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental de forma lúdica. Essas Estratégias como favorecem um aprendizado significativo que conforme Ausebel, é o que as crianças levam para a vida.

Graças aos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, os jogos estão tendo maior espaço nas salas de aulas, e os professores estão percebendo que esses recursos podem potencializar “as possibilidades de aprender e o investimento e o prazeres das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer” (Borra, 2007, p. 43).

Por isso, o ensino da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental é muito importante para o processo de alfabetização, letramento e o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, os professores precisam pensar em estratégias eficazes que ajude aos alunos a superarem os desafios da nossa gramática, garantindo assim uma educação de qualidade. Investir no ensino ortográfico é avançar no aprendizado dos alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para uma comunicação eficaz e um desenvolvimento cognitivo vigoroso.

A segunda proposta de jogo é o Caça-palavras Ortográfico, que deverá ser entregue pelo professor as crianças, através de material impresso (caderno ou folha), ou por meio da tecnologia (tablets). A sugestão para esse jogo é que tenha a durabilidade de (20 minutos) dentro da sala de aula.

Para o procedimento metodológico o professor deverá distribuir as folhas/tablets contendo o caça-palavras para os alunos. Explicar as instruções e dar um tempo limitado para que encontrem as palavras. Concluir verificando quais alunos conseguiram encontrar todas as palavras corretamente.

Fica aqui os recursos didáticos necessários:

Folhas de caça-palavras com palavras relacionadas às regras de ortografia estudadas.

Tablets

Lápis

É importante pensar que ao elaborar uma proposta que busque oferecer um jogo é necessário adaptá-los aos conteúdos ministrados em sala de aula, à faixa etária de idade dos alunos e aos conhecimentos dos discentes, já que, se forem muito fáceis pode desestimular as crianças, e, se forem muito difíceis, pode levá-los a frustrações.

Por fim, apresentamos a Terceira proposta de jogo que é a uma atividade em grupo. O procedimento metodológico para este jogo deverá, primeiramente ser elaborado cartazes contendo palavras escritas de forma correta e incorreta, em seguida, dividir a turma em grupos e distribuir os cartazes para cada grupo. Os grupos deverão identificar e corrigir as palavras escritas de forma incorreta. Para concluir a atividade cada grupo deverá apresentar suas correções e discutir com a turma. O tempo deverá ser ministrado a critério do professor. Por fim, o professor deverá realizar uma revisão das palavras e regras trabalhadas nos jogos, depois, perguntar aos alunos o que eles aprenderam e como se sentiram participando dos jogos.

Os Materiais que serão utilizados:

Cartazes com palavras escritas de forma correta e incorreta.

Canetas marcadoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou apresentar uma discussão acerca da importância dos jogos como ferramenta mediadora para o ensino da ortografia da língua portuguesa. Os jogos pedagógicos oferecem uma abordagem dinâmica e eficaz para o ensino da ortografia na língua portuguesa.

Ao aproveitar estes instrumentos didáticos os educadores podem aumentar a motivação dos alunos, proporcionar experiências de aprendizagem personalizadas e reforçar as habilidades ortográficas. Incorporar dentro das práticas pedagógicas o uso de estratégias que envolvam os jogos de ortografias, pode tornar a aula mais leve e interativa, levando assim, a melhores resultados de aprendizado.

À medida que os professores vão sendo imersos a formações continuadas sobre como trabalhar em sala de aula com a ortografia e a tecnologia, eles poderão proporcionar as crianças novas oportunidades para enriquecerem seus aprendizados referente a ortografia em português.

Logo, este estudo não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática, pelo contrário, visamos fomentar a discussão para que mais e mais professores possam conhecer as diferentes possibilidades de ensinar o nosso sistema linguístico.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 33-47.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Desktop/TLM/BNCC_19 mar 2017_versaofinal.pdf> Acessado em: 18 de jun. 2017.

DEHAENE, Stantislav. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. ALMEIDA, Taciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar Ortografia**: ludicidade e reflexão. Belorizonte: Autêntica, 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

O FECHAMENTO E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO MODELO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Elizabeth Mendes¹¹

Janieli Barbosa Pereira¹²

RESUMO

Este artigo analisa o modelo gerencialista nas políticas de fechamento e nucleação de escolas urbanas e rurais no Brasil, abordando o neoliberalismo e a Reforma do Estado, como referência para a gestão do setor público, no que se refere à educação pública do país. Com o discurso de eficiência e eficácia, otimização de tempo e espaço, além de contenção e cortes de gastos com despesas públicas, os governos adeptos ao neoliberalismo, com o modelo da Nova Gestão Pública, imprimem aspectos de empresas privadas nas repartições públicas educacionais, aplicando o fechamento de escolas indiscriminado, nos setores urbanos e rurais, sendo este último o mais atingido, pois, envolve questão agrárias capitalistas. É intenção deste trabalho mostrar que os padrões capitalistas, determinados pelo Banco Mundial, no Brasil, tem alcançado consenso entre governos federais, estaduais e municipais na efetivação de suas práticas e medidas impopulares na administração pública.

Palavras-chave: gerencialismo; educação; fechamento de escolas.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa pretendeu analisar, nas políticas públicas educacionais, indícios de uma visão neoliberal a partir de modelos gerencialista, experimentados nos setores privados e trazidos para o ambiente público com ênfase nas justificativas capitalistas de contenção e otimização de tempo, espaço, mão de obra, entre outros, nos setores educacionais no estado da Paraíba, com foco no município de Queimadas, abordando as políticas de fechamento e/ou nucleação de escolas municipais campesinas nos últimos anos, a partir de reformas estruturais na educação, onde a escola torna-se palco de transformações.

¹¹ Mestra em educação - UFCG

¹² Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

Para dar suporte a este estudo, fizemos um estudo bibliográfico e documental, onde, André S. Martins, David Harvey, João M. M. Pereira, Asa C. Laurell, entre outros nomes, discutem sobre as condições políticas vividas do nosso país, a partir da Segunda Guerra Mundial, até aos dias de hoje.

Podemos de início, afirmar que as políticas de fechamento/nucleação tratam-se, de uma política de gestão gerencialista deliberada pelo poder público brasileiro com abrangência estadual e municipal. Para este trabalho, daremos foco ao sistema municipal queimadense, que vem mostrando consonância com as políticas gerais desse tema.

É possível observar nas políticas de desenvolvimento educacional dos governos, nesse caso do governo municipal, projetos e programas, sob o princípio de eficiência, eficácia e produtividade, sendo implementados sob a égide gerencial de desenvolvimento e *controle* social, no contexto maior da reforma de Estado, ou seja, as nucleações das escolas estão intrinsecamente ligados ao projeto educacional do neoliberalismo.

O processo de nucleação de instituições de ensino, somado à municipalização do ensino fundamental vem causando o fechamento de milhares de escolas, especialmente as escolas localizadas em regiões rústicas, nos últimos anos, em todo o país. Traremos, no corpo do trabalho (Tabela 1, 2, 3 e 4), os números que evidenciam essa afirmação e elementos de compreensão do processo de nucleação de escolas urbanas e rurais, e da municipalização do ensino fundamental.

Ao longo deste trabalho, tentaremos compreender, de um modo geral, as questões de nucleação como sendo o próprio fechamento de escolas, sendo estas rurais ou não rurais, porém, daremos mais atenção às escolas rurais do município de Queimadas, pois, nos chama a atenção à rapidez com que esse processo se dá, nessa localidade, além de ser uma proposta prevista no Plano Municipal de Ensino.

Além da inquietação pessoal e profissional, trata-se de expor aqui um debate que vem ocupando a agenda nacional de educação, dada a importância econômica, cultural e social da Educação do Campo no atual contexto brasileiro e por esta modalidade de ensino estar conquistando paulatinamente espaço na agenda da educação no Brasil, em meio a muitas tensões e duros embates entre instituições e movimentos sociais camponeses no Estado brasileiro contra as reformas excludentes do neoliberalismo.

Após 1990 a Educação do Campo tem ganhando mais força e algumas leis e diretrizes foram aprovadas, de modo que garanta os direitos desses povos a uma educação contextualizada, no entanto, os fechamentos e nucleações continuam acontecendo a *bel prazer*

de gestores municipais e suas secretarias de educação, sem considerar essas leis que tentam inibir essas ações, regidos por motivações do modelo gerencial.

Dito isto, sabemos que não podemos deixar de considerar as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas em cenário mundial e com influência em nosso país, especificamente, no que concerne a reforma do Estado brasileiro e aos desdobramentos na gestão pública e na área de educação.

2 SOBRE O NEOLIBERALISMO (NOVA GESTÃO PÚBLICA)

Sob a denominação Nova Gestão Pública, o modelo gerencialista de gestão objetiva agregar princípios, valores e estratégias provenientes da administração privada (racionalização de tarefas, separação entre os níveis estratégico e operacional da decisão e ação; gestão por objetivos/resultados; remuneração por desempenho, etc.) à gestão pública. Mas, antes, vamos entender melhor de onde surgiu tudo isso.

Após a Segunda Guerra Mundial, era preciso assegurar a paz e a tranquilidade e firmar acordos de classe entre capitalistas e trabalhadores, a fim de reestruturar as formas de Estado e as relações internacionais, de modo a “impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos 1930”, conforme nos diz Harvey (2008, p.19).

Segundo o mesmo autor, no período pós-guerra, emergiu na Europa uma variedade de Estados Socialdemocratas, democratas cristãos e dirigistas, até os EUA e Japão passaram a seguir doutrinas democráticas liberais de Estado os quais tinham em comum “a aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem estar dos cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado [...]” (Harvey, 2008, p.20).

Nesse sentido, o período pós-guerra, compreendido entre 1945 a 1973, “teve como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano” (Harvey, 1989, p.119). Esse período foi chamado de “A Era de Ouro do Capitalismo” pelo historiador Hobsbawn (1995, p.14)

Até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, poderíamos ver esse

período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970.

Partindo do pressuposto de que uma das características do capitalismo é a exploração do trabalho e o desenvolvimento desigual entre as classes, e nesse caso, entre países dominantes e países dominados, na década de 1970 a era de ouro chega ao fim, pois, a acumulação de capital nos Estados Unidos e na Europa (países dominantes) geram a crise desse período, afetando a todos por meio da combinação do alto nível de desemprego e inflação acelerada (HARVEY, 2008, p.23).

Os princípios neoliberais formulados ainda na primeira metade do século XX¹³ passaram a ganhar terreno nesse contexto de crise econômica, propalando a concepção de que

as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse, cada vez mais, os gastos sociais (Anderson, 1995, p. 10).

Segundo Anderson (1995, p.11), a solução para a crise era “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”. Podemos, pois, inferir que, na perspectiva neoliberal, coibir os movimentos representativos da classe trabalhadora resultaria em condição favorável ao avanço do mercado. Cabendo ao Estado reduzir os gastos sociais e não interferir na economia. Ou seja,

[...] eliminar a intervenção do Estado na economia, tanto nas funções de planejamento e condução, como enquanto agente econômico direto, através da privatização e desregulamentação das atividades econômicas [...] combater o igualitarismo, pois a desigualdade é o motor da iniciativa pessoal e da competição entre os indivíduos no mercado [...] os neoliberais querem um Estado forte capaz de garantir um marco legal adequado para criarem as condições propícias à expansão do mercado (Laurell, 2002, p.162).

Nesse sentido, a crise do Estado capitalista, atingiu níveis mundiais e as desigualdades se agravaram profundamente, já que as negociações trabalhistas não atendiam a todos. De acordo com Harvey (1989), o aprofundamento da crise do Estado de bem-estar social, entre

¹³ Um grupo pequeno de defensores do neoliberalismo, junto a Friederich Von Hayek, criou a Mont Pelerin Society, cuja doutrina neoliberal opunha-se profundamente às teorias de Estado intervencionista e de bem estar, como a de Keynes, que foram evidenciadas nos anos 1930 em resposta a Grande Depressão. Devido ao compromisso do grupo com a liberdade pessoal, os seus membros denominavam-se ‘liberais’. A denominação ‘neoliberal’, por sua vez, marcava a adesão aos princípios do livre mercado (Harvey, 2008).

1965 e 1973, tornou cada vez mais evidente a capacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo.

A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (Harvey, 1989, p.136).

Assim, de 1973 a 1975, ocorre uma profunda crise fiscal e de legitimação. A forte deflação do período indicou que as finanças do Estado estavam muito além dos seus recursos (Harvey, 1989). A situação do Estado de bem-estar social permitiu que o neoliberalismo representado por Hayek, conquistasse espaço no cenário político, de acordo com Peroni (2003, p.27), sendo assim, evidenciada a lógica do pensamento liberal de que “o mercado deve ser protegido contra o Estado”.

De acordo com Harvey (2008), a primeira experiência neoliberalista ocorreu no Chile, com o golpe de Pinochet em 1973, sendo apoiado por corporações dos Estados Unidos, pela CIA e pelo Secretário de Estado americano, contra o governo de Salvador Allende. Essa experiência

Reprimiu com violência todos os movimentos sociais e organizações de esquerda e desmontou todas as formas de organização popular (como os centros comunitários dos bairros mais pobres). O mercado de trabalho foi ‘liberado’ de restrições regulatórias ou institucionais (o poder sindical, por exemplo) (Harvey, 2008, p.17, parênteses do autor).

O projeto neoliberal, embora tenha seu início consolidado com a ditadura do general Pinochet, foi aprofundado pelos governos de Thatcher na Inglaterra (1979), Reagan nos EUA (1980), Kohl na Alemanha (1982), conforme nos mostra Martins (2009). Esses governos edificaram a nova sociabilidade, pois “aprofundaram as condições para reordenamento do capitalismo, marcando o início da mais dura e abrangente ofensiva da economia política do capital sobre a classe trabalhadora nos mais recentes anos de nossa história” (Martins, 2009, p.31).

A defesa da ‘liberdade’ do indivíduo e do mercado, no processo de construção de novas referências de sociabilidades, sob orientação de Hayek, são decisivas, quando incorporadas ao projeto neoliberal. Nesse sentido,

A correlação de forças favorável ao projeto neoliberal nos diferentes países foi crucial na desfiguração do conceito de ‘direitos sociais’ e introdução em seu lugar de ‘serviços sociais’ que tanto podem ser cobertos pelo aparelho estatal, pela iniciativa privada ou pelos mecanismos de parcerias (Martins, 2009, p.55)

Segundo Harvey (1989; 2008), Anderson (1995) e Martins (2009), o Neoliberalismo mostrou que sua grande força tem limitações, uma vez que não conseguiu assegurar a estabilidade da economia mundial, no sentido de recuperar o crescimento como nos anos de ouro. Então, pela fragilidade apresentada pelo neoliberalismo, criou-se um quadro propício à revisão do modelo de sociedade vigente, nos últimos anos do século XX.

Esse quadro gerou um movimento que foi traduzido

[...] pela busca da redefinição de aspectos pontuais no plano econômico e, no plano político, pela tentativa de se criar um compromisso social novo e mais maduro do que aquele vivido nos anos 1980, capaz de conter a explicitação dos antagonismos de classe e administrar os conflitos intra e inter classe em estado latente, em várias partes do mundo, convertendo-os em padrões aceitáveis para a ordem capitalista (Martins, 2009, p. 59-60).

O autor supracitado apresenta outros aspectos para o processo de revisão do neoliberalismo ortodoxo, destacando aspectos que parecem ter sido decisivos. O primeiro diz respeito à ampla organização da sociedade civil e o equilíbrio entre essa instância e a aparelhagem estatal, percebendo-se a importância da participação popular como articuladora da nova sociabilidade e não como algo nocivo, como era a ótica da ortodoxia neoliberal.

Nesse sentido, Martins (2009, p.60) diz

[...] cada vez mais foi se tornando evidente a necessidade de recomposição da base social para se assegurar a manutenção das relações de poder estabelecidas. Neste caso, a noção de democracia como ‘instrumento’ também emprestada da teorização hayekiana, foi retomada com extremo vigor, mas sob uma outra roupagem, diferente daquela propugnada pelas formas identificadas à (sic) ortodoxia neoliberal.

O segundo aspecto está relacionado à eliminação ou à precarização e focalização das políticas sociais, como defendia Friederick Hayek, que pareciam não ser o melhor caminho, pois aquelas sociedades apresentavam um grande potencial de mobilização popular. Sendo assim, para redefinir as políticas sociais seriam necessárias “mudanças significativas na organização da sociedade civil e, principalmente, em sua relação com a aparelhagem estatal de modo a preparar os cidadãos para uma nova dinâmica de vida e de parâmetros de proteção social” (Martins, 2009, p.60).

O último autor citado assinala pontos convergentes entre as forças políticas que operavam em países europeus ou na periferia do sistema, em Estados de elevado grau de industrialização e ocidentalização, foram “as definições do modelo ‘alternativo’ de Estado e de desenvolvimento comprometido com a tentativa de compatibilizar a economia de mercado com justiça social” (Martins, 2009, p.61, destaques no original).

Nesse movimento o Banco Mundial passa a protagonizar o papel de *salvador das pátrias*, pois, tem a missão de acabar com a pobreza e com as desigualdades sociais nos países menos desenvolvidos. E, em período de revisão do neoliberalismo ortodoxo, sua dinâmica sofre algumas alterações:

O crescimento gradativo da sua carteira de empréstimos foi acompanhada da extensão das suas áreas de atuação, que passaram a abranger além dos setores originais de infraestrutura e energia, também, política econômica, educação, saúde, habitação, administração pública, meio ambiente, desenvolvimento rural e urbano, meio ambiente, construção e reconstrução de Estado (Pereira, 2018, p. 2188, a repetição do termo ‘meio ambiente’ está de acordo com o original; o grifo é nosso).

Sendo assim, o Banco Mundial aparece para socorrer os países de terceiro mundo a partir de acordos firmados pelo interesse das partes. De acordo com Pereira (2018, p. 2189), “Os contratos de empréstimo do Banco Mundial trazem condicionalidades (exigências) sobre o que os governos dos Estados clientes devem ou não fazer em matéria de política econômica e políticas públicas em geral”.

Nessa perspectiva, para que o Banco pudesse entrar com *providencia*, o governo do Estado deveria “aceitar” as condições dessa *relação*, pois a eficácia das ações do BM necessita de coerção com persuasão, de modo que visões de mundo e interesses mútuos entre a sociedade civil e o aparelho de Estado fossem construídas *por fora e por dentro* dos espaços nacionais (Pereira, 2008, p. 2190, destaque do autor).

Para o BM o papel legítimo do Estado é

garantir a estabilidade macroeconômica e o ambiente propício à competitividade, manter a ordem pública, investir em capital humano (educação primária e saúde básica), fornecer infraestrutura produtiva, proteger o meio ambiente, controlar a natalidade e gerir previdência social (Pereira, 2017, p. 400).

Lembrando que, de acordo com Pereira (2018, p. 2189) o Banco Mundial é abordado aqui como um ator político, intelectual e financeiro, e na sua condição de prestador, formulador de políticas, indutor de ideias e prescritor do desenvolvimento capitalista. Então, cada país ‘beneficiário’ deve seguir as ‘instruções’ de seu credor sob pena de serem certificados como bom ou mau negociadores. “Nesse sentido, é frequente que governos utilizem as recomendações ou condicionalidades do Banco para respaldar a implantação de reformas impopulares” (Pereira, 2018, p. 2190).

Nesse sentido, podemos observar que os princípios do modelo gerencialista em relação à contenção de despesas, racionalização de tarefas, otimização do tempo e dos recursos públicos, no que se refere à reformas impopulares, o fechamento e/ou nucleação de escolas é definição desse termo, pois, junto a isso, temos uma condição de *aceitação* das pessoas/instituições envolvidas.

3 O PROCESSO DE FECHAMENTO E/OU NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

A política de fechamento/nucleação de escolas ao longo de todo país atinge instituições rurais e urbanas, públicas ou privadas. Na prática, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola por cinco anos, e ao posterior fechamento. Essa atividade dos governos corresponde ao que Martins (2009) nos fala sobre a substituição dos *direitos sociais* pelos *serviços sociais*.

Na nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino, localizadas em bairros/comunidades que apresentam baixo número de matrícula ou são caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de bairros/comunidades vizinhas melhores aparelhadas.

Na segunda fase do ensino fundamental o processo se assemelha, porém, os estudantes são deslocados para as instituições de ensino localizadas na cidade – no caso das escolas rurais. Destaca-se que muitas secretarias de ensino vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um processo de nucleação que centralizaria essas instituições em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana.

A diligência de nucleação escolar é mais alarmante nas regiões não urbanas, pois, existe um processo subliminar, de interesse capitalista, de evacuação dos povos das regiões rurais, por questões agrárias. Esse fato coloca em perigo a sucessão familiar das pequenas e médias propriedades, e, por conseguinte, nas áreas urbanas, que a cada dia crescem mais desordenadamente, causando bolsões de miséria e aumento da violência, entre outras mazelas.

Segundo o Parecer CEB 23/2007, que ainda aguarda homologação do Ministério de Educação, os primeiros motivos alegados por aqueles favoráveis à nucleação são: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares e melhoria da qualidade da aprendizagem” (p.6).

Podemos perceber que as alegações favoráveis ao processo de nucleação vão de encontro às determinações do Banco Mundial, pois, como nos mostra Pereira (2018, p. 2191)

[...] no âmbito das políticas sociais e da administração estatal, o ajuste prescrevia como meta a redução do déficit público mediante o corte de gastos com pessoal e custeio da máquina administrativa, a redução drástica de subsídios ao consumo popular, e redução do custo *per capita* dos programas, a reorientação da política social

para a saúde primária e educação básica como mínimos sociais e a focalização do gasto em grupos em extrema pobreza.

Nesse sentido, após a vigência da Constituição Federal de 1988, mais especificamente, a partir da aprovação das políticas de reforma de Estado do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – governo marcado pela efetiva implantação de políticas neoliberais no Brasil, e que no quesito educação priorizou a quantidade em detrimento da qualidade, surge o FUNDEF (Fundo Nacional de Educação Fundamental). Criado para vigorar por 10 anos (96 – 2006), “nasce de um forte alinhamento do Governo FHC com os organismos internacionais, em especial, com o Banco Mundial, na perspectiva da focalização do Ensino Fundamental e na descentralização” (Pinto, 2018, p. 855).

A Emenda Constitucional 14/1996, que criou o fundef, determina a dedicação de recursos financeiros para o ensino fundamental público, e seu substituto, o fundeb, criado pela Emenda Constitucional 53/2006, determina financiamento para toda a educação básica pública, e cria uma ‘quota municipal, de modo que esse ente federativo pudesse abarcar melhor o seu público, sendo esses recursos determinados pelo número de alunos matriculados em sua rede de ensino específica.

Nessa lógica, os municípios buscam implantar estratégias de ampliação das matrículas em seus estabelecimentos de ensino, e inserem o programa de alimentação, transporte e livro didático escolar para todos os estudantes, entre outros programas do pacote de reformas educacionais, de modo que todos estejam matriculados, frequentando a escola e os índices de evasão e repetência se dissipem. Garantindo assim, uma maior arrecadação financeira e cumprindo com as determinações do credor desse empreendimento.

Por isso, o nexo das nucleações está diretamente conectado aos princípios da Nova Gestão Pública, que resulta no fechamento compulsório de escolas em todos os estados e municípios de todo o país.

À luz do que foi exposto sobre políticas neoliberais e a Reforma do Estado, bem como as determinações do Banco Mundial, para haver desenvolvimento econômico no Brasil através de políticas educacionais de contenção de gastos. Vejamos como isso se configura no Estado da Paraíba.

De acordo com dados do INEP, no Brasil ocorreu o fechamento de 13.000 escolas, representando 6,66% entre escolas urbanas, rurais e privadas, nos últimos 8 anos (2010 – 2018). No Nordeste esse número é de 13.512 escolas fechadas, aproximadamente 17,46% do total de escolas no mesmo período, e na Paraíba o total de escolas fechadas é de 1.393 unidades, quase 21,91%. Podemos observar os dados na tabela 1, abaixo:

TABELA 1: NÚMERO DE ESCOLAS (URBANAS, RURAIS E PRIVADAS) NO BRASIL E NO NORDESTE, NO PERÍODO 2010 – 2018

UF	2010	2014	2018	TOTAL↓ (2010-2018)	%
BR	194.939	188.673	181.939	13.000	6,66%
NE	77.370	70.210	63.858	13.512	17,46%
AL	3.358	3.220	3.060	298	8,87%
BA	20.910	19.137	17.228	3.682	17,60%
CE	9.468	8.196	7.702	1.766	18,65%
MA	13.829	12.877	11.950	1.878	13,58%
PB	6.357	5.602	4.964	1.393	21,91%
PE	10.294	9.631	8.660	1.634	15,87%
PI	6.785	5.530	4.651	2.134	31,45%
RN	4.001	3.744	3.522	479	11,97%

Fonte: INEP

De acordo com a Tabela 1, podemos perceber que o fechamento de escolas aconteceu em todo o país. No Nordeste, a Paraíba é o segundo estado no ranking de maior número de escolas fechadas, com 21,91%, perdendo, apenas para o Piauí, que atingiu a marca de 31,45%. São números alarmantes.

É possível aprofundar a problemática ao compararmos os números de escolas urbanas e rurais fechadas nos últimos anos, conforme podemos acompanhar na Tabela 2, logo abaixo:

TABELA 2 – NÚMERO DE ESCOLAS RURAIS E URBANAS, NO BRASIL E NO NORDESTE, NO PERÍODO 2010 – 2018

ESTABELECIMENTOS	2010	2014	2018	TOTAL (2010-2018)	%
BRASIL					
URBANO	115.551	121.132	124.330	↑8.779	7,06%
RURAL	79.388	67.541	57.609	↓21.779	27,43%
NORDESTE					
URBANO	31.939	32.709	33.016	↑ 1.077	3,26%
RURAL	45.431	37.501	30.842	↓ 14.589	32,11%

Fonte: INEP

Na Tabela 2, podemos perceber que o número de escolas nas regiões urbanas no período de oito anos sofreu um acréscimo mínimo e as escolas rurais houve uma diminuição muito grande, tanto no Brasil como na região Nordeste. A partir desses dados podemos deduzir que algumas escolas fechadas nas áreas rústicas foram nucleadas nas cidades e outras, simplesmente, foram extintas.

O município de Queimadas, na Paraíba, vem sofrendo esse processo com muita ligeireza, nos últimos anos. Com um agravante, esse processo está previsto no Plano Municipal de Educação, quando trata da necessidade de nuclear escolas localizadas em áreas rurais, com o objetivo de acabar com salas multisseriada e melhorar a qualidade do ensino. O modelo gerencialista da gestão municipal pode ser observado nesse roteiro.

4 A PRÁTICA GERENCIALISTA DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NO FECHAMENTO/NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS – PB

Seguindo o entendimento das políticas públicas de contenção de gastos e otimização de espaço e tempo racionalização de tarefas, estratégias operacionais, gestão de resultados, etc., o fechamento de escolas com prioridade para as escolas das áreas campesinas no município de Queimadas, esta assume uma postura bastante rigorosa quanto a esse tipo de gestão. Vejamos, na Tabela 3, como esse município tem se comportado nos últimos anos em relação às nucleações e fechamento de instituições de ensino.

TABELA 3 – QUANTIDADE DE ESCOLAS ATIVAS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS – PB

TOTAL		URBANA			TOTAL		RURAL			TOTAL
		ESTADUA	MUNICIPA	PRIVAD			ESTADUA	MUNICIPA	PRIVAD	
		L	L	A			L	L	A	
2013	25	3	10	12	62	0	62	0		87
2014	24	3	8	13	59	0	59	0		83
2015	24	2	8	14	55	1	54	0		79
2016	25	2	9	14	53	1	52	0		78
2017	24	2	9	13	44	1	43	0		68
2018	26	2	9	15	42	1	41	0		68
2019	-	-	6	4**	-	-	32	0		42
* 51, 72%										

Fonte: INEP

*dado relativo ao número de escolas ativas hoje.

**número relativo às escolas reconhecidas no município hoje.

A Tabela 3 nos mostra quantidades totais entre escolas públicas e privadas, mas existem dados que causam dúvidas, por exemplo, o número de instituições privadas e a existência de uma escola estadual no setor rural. Efetivamente, o município não comporta 15 escolas privadas e nem mesmo há escolas estaduais em áreas campestres.

De qualquer modo, entre 2013 e 2018, o município queimadense teve 51,72% de seus estabelecimentos de ensino encerrados. De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) 2015 – 2025 de Queimadas havia 54 escolas não urbanas (informação que contradiz os dados do INEP) em 2014, onde atuavam 149 professoras (es) em classes seriadas e multisseriadas. Condição que serve de justificativa para as nucleações dessas instituições.

O município de Queimadas não possui áreas de Assentamento, Remanescente de Quilombo ou Comunidades Indígenas. As escolas são, em sua maioria, multisseriada, o que implica na necessidade de um trabalho de nucleação de unidades escolares tendo em vista um melhor atendimento ao alunado (Plano Municipal de Queimadas 2015 – 2025, p. 64).

A meta 1 do PME, discursa sobre universalizar a educação infantil, mas, deixa claro a intenção de nucleações para as escolas de ensino fundamental, no item 1.16

Fomentar o atendimento das populações do campo na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (Plano Municipal de Educação de Queimadas 2015 – 2025, Meta 1; 1.16, p. 102, grifo nosso).

Essa citação do PME afirma a garantia da consulta prévia e informada, mas as populações atingidas tem o mesmo relato sobre isso *de que nunca, em nenhum momento, foram consultadas ou informadas. Em todos os casos, a notícia no ato da ação.*

Na Tabela 4, logo abaixo, temos dados da inspetoria de ensino do município de Queimadas que nos traz informações mais próximas da realidade.

TABELA 4 – QUANTIDADE DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM QUEIMADAS - PB

	urbana	Rural	total	FECHADAS	NUCLEADAS
2017	6	59	65	13	1
2018	6	46	52	14	1
2019	6	32	38	27	1
TOTAL 54 =				51,85%	

Fonte: Inspetoria Técnica de Ensino do município de Queimadas (2019).

Na Tabela 4, podemos perceber que os percentuais entre os dados do INEP e os dados da Inspeção Técnica do Município são praticamente iguais. Mas, nos apresenta informações mais próximas da realidade concreta que temos hoje no município, pois de acordo com os dados da Inspeção Técnica de Ensino, são 54 escolas fechadas em pouco mais de dois anos, sendo que estudantes de, apenas, 15 escolas foram encaminhados para instalações dos prédios nucleados, os demais foram encaixados em prédios já lotados e sem estrutura nenhuma para comportar o aumento no número de seus estudantes.

Independente de dados verdadeiros ou falsos, a questão é que as políticas de fechamento e nucleação estão de *vento em popa*, pois, enquanto estamos aqui *conversando*, mais duas escolas foram desativadas e as crianças foram direcionadas para o estabelecimento mais *apropriado* para o atendimento desses estudantes, sendo assim, os dados das tabelas apresentadas já estão desatualizados.

Outra característica da lógica gerencial de eficiência é a focalização dos resultados que combina com a proposta de nucleação, pois, turmas seriadas e numericamente maiores estão propícias às avaliações externas, gerando um clima de competição entre as instituições de ensino, secretarias e professores. Além do mais, o município queimadense é aderente às lógicas empresariais e mantém parceria com instituições privadas, como a Alpargatas e Editora Ática, que trabalha com o programa Acerta Brasil, *preparando* os estudantes para as provas SAEB. Mas, esta é uma outra história.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fato incontestável é a de que estamos vivendo uma época brutal de extorsão de direitos sociais em substituição de serviços sociais no Brasil. Porém, não é um privilégio só nosso. Outros países pobres também estão no mesmo processo e cada vez mais, os donos do capital financeiro tem determinado as regras para todos. Nesse sentido, cabe-nos não esmorecermos, pois, a luta é árdua, mas, tem um propósito digno.

Como vimos, ao longo da exposição deste trabalho, o neoliberalismo e seu novo modelo de gestão, na figura do Banco Mundial, atinge todos os órgãos públicos e seus setores, desmantelando toda a coisa pública. E fazem isso de uma forma tão violenta que por onde passam deixam seu rastro de destruição. Pois, é assim que a imagem de antigas escolas se apresenta para os povos das comunidades/bairros atingidos com o fechamento dessas instituições, e para quem passa no local.

Muitos prédios estão em ruínas, nada foi feito deles. Outros servem para outros propósitos, no caso de Queimadas, alguns se transformaram em postos de saúde. Em outros lugares essas áreas são usadas para o agronegócio e cultivo da monocultura de mercado.

Assim, os princípios que norteiam a visão gerencialista de gestão afeta o governo queimadense e paraibano como um todo, pois, como pudemos acompanhar nas tabelas e nos documentos municipais as ações e as justificativas estão previstas. E, em consonância com o Banco Mundial “[...] a redução drástica de subsídios ao consumo popular, redução de custo per capita [...] reorientação da política social para a saúde primária e educação básica como mínimos sociais [...]” Pereira (2018, p. 2191), os governos agem em prol de seus interesses, mas, tem enfrentado os movimentos sociais, os sindicatos rurais e qualquer que se coloque contrário aos ideais capitalistas, com grande violência e crueldade.

Percebemos, também, que o enfraquecimento dos povos dos bairros/comunidades atingidas com o fechamento de escolas, acelera a desigualdade, pois este cidadão não terá seus direitos atendidos de acordo com suas necessidades e, assim, começa a corrida pela sobrevivência. Situação justificada na fala de Laurell (2002, p.162) “[...] combater o igualitarismo, pois a desigualdade é o motor de iniciativa pessoal e da competição entre os indivíduos no mercado [...]”.

No município de Queimadas, outros princípios da Nova Gestão Pública estão em ação e de forma acelerada. A secretaria de educação tem entregado aos setores privados os seus trabalhos para que estes o façam, alegando fazerem melhor.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E & GENTILI, P (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/ CEB nº 23/2007, de 12 de setembro de 2007. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

HARVEY, D. Liberdade é apenas mais uma palavra. In: **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008, p. 15-47.

_____. A transformação político econômica do capitalismo do final do século XX. In: **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1989, p. 117-184.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: (Org.) **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-178.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 21-71.

PEREIRA, J.M. M. Banco Mundial, Reformas dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência e Saúde Coletiva**: Rio de Janeiro; p. 2187 – 2196.

PINTO, J.M.R. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade**: Campinas, v.39, n.145, p.846-869, out-dez, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

INSPETORIA TÉCNICA DE ENSINO. **Escolas fechadas em Queimadas**. Queimadas: Seduc, 2019.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2015 – 2025. Queimadas: Seduc, 2019.

ABORDADAGEM SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Samuel Amorim da Silva
Valdo Fernandes Cavalcante¹⁴

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada aponta as relações de sinonímia de acordo com a gramática de Língua Portuguesa contrapondo-se às perspectivas do estudo semântico desenvolvido por Ilari e Geraldi no livro semântica.

Nesse trabalho tecemos crítica á semântica apresentada nos livros didáticos, tendo como base de análise Ilari e Geraldi. Contudo, esta proposta visa, solucionar lacunas encontradas nos livros didáticos no ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Propor a que o professor se utilize da pesquisa para desenvolver suas aulas dentro deste assunto. Propor ainda, que use métodos que garanta, melhor aprendizado sobre a semântica lexical nas aulas de LP, a fim de que haja um aproveitamento satisfatório deste assunto por patê dos alunos.

O objetivo deste estudo é analisar as formas com que os autores apesentam a sinonímia tanto na gramática pedagógica quanto no texto “Semântica”, de Ilari e Geraldi.

Faz-se necessário este estudo diante de que na qualidade de professor de Língua Portuguesa é preciso que nos apreciemos da real aplicação do termo “sinônimo”, para que possamos expressá-lo corretamente aos nossos educandos.

A gramática acima citada apresenta-se incoerente no que diz respeito à semântica lexical, no qual mostra contradições em relação aos estudos semânticos de Rodolfo Ilari e Geraldi.

A perspectiva semântica de Ilari e Geraldi aponta para diversos caminhos em busca da solução para este problema, sendo todos eles analisadas para a definição de que a sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregados.

Para concretizar o presente estudo foram realizadas pesquisas, seguidas de leitura, análise e discussão em grupo, partindo dos textos escolhidos e relacionados com o tema proposto encontrados na gramática Pedagógica de Mesquita e Matos e no texto Semântica de Ilari e Geraldi.

¹⁴Aluno do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso 10/2018

2 CONFRONTANDO SINONÍMIA NOS LDs COM A TEORIA DE ILARI E GERALDI

O fenômeno sinonímico, segundo os estudos de Ilari e Geraldi ocorre a partir de um determinado contexto situacional em que as palavras estão empregadas. Só há sinonímia quando as palavras desempenham a mesma função de sentido. Afirmam que os sentidos que há na relação de termos não são iguais, mas se aproximam. Conforme os supracitados autores, não existe relação de sentido igual entre as palavras *temor* e *medo*, em que aparentemente parecem ser sinônimas entre si, ambas possuem sentido distinto. Tal idéia não é apresentada pela GT ou mesmo nos livros didáticos de língua portuguesa. Afirmar que tais vocábulos são sinônimos é afirmar uma inverdade absolutamente longe das teorias de Ilari e Geraldi nas pesquisas sobre *semântica lexical* apresentadas em seu livro - Semântica.

Abalizemos, pois as palavras *seco* e *enxuto* na análise dos semanticistas. Se forem tomadas soltas, presumidamente parecem ser sinônimas, no entanto, ao empregá-las em contextos diferentes poderemos verificar que ambas não apresentam significação igual ou sentido iguais segundo o que nos afirma alguns livros didáticos, especialmente aquele que tomamos por análise.

Se dissermos *A camisa está seca*. E compararmos com a frase *O prato está enxuto*. Poderemos verificar que há uma relação sinonímica bastante clara entre os vocábulos *secos* e *enxuto*, pois a estrutura profunda faz-nos pensar a mesma coisa sobre o sentido destas. Entretanto se compararmos a palavra *enxuto* em outro contexto em que não se pode empregar a palavra *seco*, fica evidente que a relação de sentido não ocorre da mesma forma que ocorreu nas frases em que foram citadas. Exemplo: *A garota é enxuta*.

As palavras *medo* e *temor*, ao que se pode verificar, existe um grau de incomparabilidade entre estes termos. O primeiro diz-se de uma atitude de receio, pode ser empregado em relação a um ser animado ou inanimado, enquanto que o segundo termo diz respeito a uma atitude de obediência e respeito e deve ser usado especialmente quando se refere a um ser animado. Esta expressão é bastante empregada em textos bíblicos quando se refere a Deus como ser supremo que exige dos homens temor e tremor diante Dele.

Observe os exemplos:

1. Paulo tem *medo* de Deus.
2. Paulo tem *temor* de Deus.

A frase (1) diz que Paulo tem medo, pavor de Deus, já a (2) Diz que Paulo tem respeito por Deus, mostrando-se que é servidor Dele. A relação de sentido é bastante distinta entre as duas palavras. O que não caberia dizer que:

1. Paulo teve *temor* do ladrão que apareceu em sua casa.

Uma declaração é bastante curiosa de Ilari e Geraldi em seus textos sobre semântica lexical no qual afirma ser impossível haver, entre dois termos que são aparentemente iguais em significação, haver sentido igual.

Os autores afirmam que o sentido de um termo é o conjunto de contextos linguísticos por essa razão é difícil encontrar sinônimos iguais, de modo que palavras sempre têm uso específico e determinado, dentro de um determinado contexto situacional e linguístico. É o que ocorre com as terminologias empregadas em um texto. Na política de uso de termos adequados sempre é pertinente, quando estamos escrevendo um texto, escolher uma terminologia mais apropriada àquela situação linguística. Mesmo para não haver a repetição das palavras em um texto, optamos por vocábulos mais adequados àquela situação, mas embora as usamos, podemos verificar que ainda assim, elas não apresentam valor sinonímico igual ou mesmo equivalente. O objetivo de usar palavras “certas” é mais no sentido de ser preciso, conciso. A partir daí poderemos verificar que as palavras que foram empregadas possuem sentidos específicos. Em um texto que usamos argumentos de outrem não caberia empregar na seguinte estrutura, o termo dizer: *Os autores dizem que não há sinônimos perfeitos* quando queremos, assim dizer, que eles *afirmam* e não que eles *dizem*.

“... se como sugeriram vários autores, a significação de uma palavra é um conjunto de contextos lingüísticos em que pode ocorrer, então é impossível encontrar dois sinônimos perfeitos. Palavras presumivelmente sinônimas sofrem sempre algum tipo de especialização, de sentido ou de uso”. (Ilari e Geraldi, 2006).

O que acabamos de dizer a respeito de contextos lingüísticos remete a uma outra ressalva necessária; presumivelmente equivalentes, as expressões sinônimas são, ainda, assim, expressões os locutores *escolhem*: a escolha é, no Casio, uma “procura da palavra exata...”.

No haverá relação de sentido entre os termos de uso técnico como *separação*, *desquite* e *divórcio*. Que também, ao exemplo que foi citado, apresentam distinto significado porque são empregadas em contextos diferentes.

É notável que os supracitados semanticistas usam frases do tipo “presumivelmente equivalentes”, “intuitivamente haviam parecido sinônimas” e ainda “palavras que são

presumidamente sinônimas. Com o intuito de afirmar (e não caberia usar a expressão *dizer*) que a sinonímia ocorre essencialmente em frases que apresentem as mesmas situações de sentido.

3 ANÁLISE BASEADA NO LD E GT

A despeito da LD que se toma para análise. Compreende-se que há uma valorização dos conceitos sobre o que é sinonímia. Os conceitos registrados e apresentados nos livros didáticos, especialmente aquele que se toma como base para a análise e pesquisa. (vale salientar e destacar os registros das palavras *pesquisa* e *análise* tomaram sentidos opostos aqui, provando que não há qualquer relação de sinônimo ou sinonímia).

Assim conceitua sinonímia a GP que analisamos: “relação que se estabelece palavras que apresentam sentido igual ou semelhante”. Abaixo do conceito, verifica-se uma relação de palavras e ao lado de cada uma, o autor coloca os seus conceitos tirados provavelmente de um dicionário. Os textos da unidade também apresentam uma relação de terminologias associadas a seus conceitos. Também é pertinente observar que ao final da unidade no qual apresenta o assunto *sinônimo todos* os exercícios pediam que o aluno colocasse ao lado de cada palavra um conceito ou uma palavra sinônima. Ou destacasse os sinônimos num pequeno texto em forma de poema. Interessante observar que o texto não apresentava palavras sinônimas, e sim antônimas, de modo que o aluno que praticasse os exercícios não poderia encontrar essa classe de palavra.

Veja os exemplos colocados pelo LD:

Cômico – burlesco, engraçado, ridículo.

Demolir – abater, arruinar, arrasar, arruinar, destruir.

Distante – afastado, remoto.

Magro – estreito, comprido.

Comida – alimento, refeição, repasto, culinária, cozinha.

Ao observarmos cada um destes conceitos posicionados ao lado das palavras poderemos verificamos que algumas não tem nada a ver com sinonímia, por exemplo, se tomarmos a palavra comida e culinária como sendo sinônimas, logo vemos de cara que não existe nenhuma relação de sinonímia entre as duas elas, aqui não caberia se quer que se formem frases para defender o fato de não haver relação de sentido e significação. O mesmo ocorre com cômico e ridículo, demolir e abater ou arrasar, distante e remoto. Mesmo assim, para melhor esclarecimento do que se afirma, analisemos as seguintes estruturas:

1. João é *cômico* em todas as suas falas.
2. Este *conto* é cômico.
3. João é *ridículo*.
4. Este *conto* é ridículo.

Observe que, a frase (1) apresentou relação de sentido com a frase (2), ao passo que (1) não apresenta relação de sentido com a frase (3), do mesmo modo ocorre com a não relação (2) e (3).

Parece que a afirmação que se está obtendo de João é que ele é um garoto muito engraçado (1), de modo que na (3) afirma-se que ele se dá ao vexame, não possui boas qualidades ou bom caráter ou pode-se, ainda está lhe caracterizando fisicamente. Dizer que o conto é cômico é o mesmo que dizer que ele é engraçado, mas afirmar que o conto é ridículo é atribuir-lhe um caráter de algo que é chato, incoerente, etc.

Baseado na análise do LD pode-se notar que o livro que serviu de base não condiz com as teorias apresentadas por Ilari e Geraldi. Não existe relação entre conceito (sinonímia) e contexto. Interessante observar que a análise do livro didático ou a gramática tradicional não apresenta, de forma reflexiva uma análise discursiva sobre a semântica e ainda peca, no que diz respeito à metodologia empregada para o assunto através dos exercícios e dos conceitos apresentados.

É preciso que o professor tenha embasamento teórico sobre o assunto, de forma que se estabeleça caminho, critérios que o ajudarão a desenvolver o trabalho com a semântica em sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa na escola.

Considerando o que diz a Gramática Tradicional sobre sinonímia lexical, observa-se que a análise dos sinônimos também não foge a mesma do livro didático, O que diferencia dos LDs é que as GTs tratam este assunto de forma mais elaborada do ponto de vista da informação, da conceituação do que é sinonímia lexical, enquanto que os livros ficam na superficialidade de suas análises.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que já foi analisado é possível dizer que a margem de análise nos livros didáticos investigados sobre os estudos semânticos, especialmente no que se refere à sinonímia lexical, deixa muito a desejar. Deste modo não se poderá conseguir almejar os resultados desejados no processo ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa nas escolas, colocando assim, em risco esse processo e ameaçando limitar discussões pertinentes à sinonímia. Sabendo-

se, pois, dos efeitos nocivos de uma má aprendizagem ou de uma aprendizagem equivocada de determinado assunto, podendo acarretar consequências drásticas no aprendizado de um conteúdo.

As análises de Ilari e Geraldí sobre semântica constituem-se numa forma para solucionar as lacunas deixadas pelas gramáticas e os livros didáticos nas escolas que de fato não trataram do assunto com aprofundamento, discussão e seriedade, não se tem feito levantamentos de hipóteses de termos que presumidamente seriam iguais ou equivalentes segundo a GT, conforme o que foi visto e analisado. A forma de ensinar de maneira equivocada se perpetua nos LDs e nas Gramáticas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa nas escolas. Se de fato as lacunas continuarem e os professores de LP insistirem em algo que forja a verdade, e se não forem buscar métodos que possibilitem solucionar essas lacunas, possivelmente não poderá haver mudanças no processo ensino-aprendizagem do aluno dentro do ensino de língua, colocando, pois, em risco, todas as construções do saber humano no que diz respeito à sinonímia lexical.

Cabe a pergunta: como fazer tais mudanças? O caos que se instalou no âmbito das aulas de LP, só será solucionado se houver comprometimento do professor de Língua Portuguesa no estabelecimento de métodos, procedimentos, estratégias, critérios que contribuam para o processo ensino-aprendizagem em Língua Materna, estabelecidos, dentro das teorias, que possibilite levar os alunos ao conhecimento sobre a os sinônimos. Deste modo, o professor estará ajudando que o aprendiz chegue ao mais alto grau do saber humano, no qual só foi possível através do envolvimento do professor de Português nos trabalhos em sala de aula, assim o homem poderá se articular através do instrumento da fala de maneira a conhecer todos os seus mecanismos articulados que indiscutivelmente lhe servirá para a vida.

Ao confrontar o conteúdo deste trabalho, pode-se verificar que, os estudos semânticos contribuem para o enriquecimento e aprofundamento e análise, constituindo um suporte necessário de pesquisa que ajudará ao professor de LP na aplicabilidade de teorias com base nos estudos de Ilari e Geraldí. E ainda despertá-lo para buscar outras fontes de pesquisa que tratam da sinonímia lexical nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

MESQUITA, Roberto Melo & RIVAS, Cloder. **Gramática Pedagógica**. São Paulo: Saraiva, 2005.

ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Ática, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL *CANÇÃO*

Samuel Amorim da Silva

Valdo Fernandes Cavalcante¹⁵

1 INTRODUÇÃO

O tema dos gêneros textuais ou gêneros discursivos tem sido bastante discutido no âmbito acadêmico, nos congressos e em foros realizados no Brasil e no exterior, com a finalidade de se promover um debate voltado para a questão do ensino de língua nas escolas a fim de que, desta maneira, se possa chegar a resultados bastante objetivos, claros e positivos no tocante ao que se refere aos métodos de ensino de línguas nas unidades de ensino.

Há uma gama significativa destas teorias e correntes que surgiram no meio acadêmico com o intuito de suprir lacunas e resolver os problemas enfrentados por muitos professores diante do quadro de apatia dos alunos nas aulas de língua estrangeira e dos péssimos resultados que vem sendo observados processo ensino-aprendizagem.

Diante do caos em que notadamente poderemos observar, o aluno que estuda uma outra língua não consegue vislumbrar uma certa motivação no qual lhe possibilite um aprendizado mais interessante e proveitoso, de fato. Muitas vezes ele estuda porque se vê obrigado, ora pela escola, ora pela família. Por outro lado, em alguns casos, o professor, não consegue encontrar apoio necessário, tanto por parte da escola, quanto por parte de uma ajuda teórica documentada que subsidie o seu trabalho com LE, de modo a aplicar uma aula mais palpável, com resultados concretos e satisfatórios. Para tanto ele precisa de um aparato teórico-metodológico que lhe possibilite um trabalho com mais seriedade e desprendimento.

Acreditamos que o primeiro passo, no qual se pode dar, para que essa realidade caótica seja mudada, é o fato de haver, um comprometimento por parte do corpo pedagógico. Uma tomada de consciência, pelo qual se possa refletir sobre a importância que a língua representa para os dias atuais e a mudança que pode ocasionar na vida do ser humano enquanto cidadão atuante no mundo em que vive. Um dos pontos positivos é fazer com que o aluno apresente interesse pela língua meta. É preciso que o professor encontre as ferramentas necessárias que

¹⁵Aluno do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso 10/2018

possibilitem resultados verdadeiramente positivos. Para isso, a linguística aplicada à língua estrangeira vem oferecer sua contribuição, transformando-se, como via de regra em elemento norteador para o docente.

Sentimos, portanto, a necessidade de uma mudança radical e urgente no tocante às práticas pedagógicas no ensino de língua nas escolas. As pesquisas que vem sendo desenvolvidas, nos tem dado uma contribuição sobremaneira positiva. Cabe afirmar que essas correntes têm chegado a resultados bastante satisfatórios na prática de sala de aula.

2 GÊNEROS TEXTUAIS

O ponto culminante desta pesquisa é a questão do uso apenas de um gênero textual ou gênero discursivo, usado como método de ensino, por esta razão faz-se necessário que percorramos sobre o que vem a ser gênero textual. No mundo em que vivemos temos como forma de sobrevivência a comunicação de fato. Essa comunicação é inerente a todo ser humano, por isso precisamos dela para alcançar todos os nossos objetivos vitais. Esa comunicação se dá através de uma relação que Ferdinand, estabelece na linguística que são receptor-canal.

Os textos são um meio para a comunicação. A ideia é materializada através da língua e dos textos. O leitor é a pessoa responsável pela interpretação de uma mensagem e tira as suas próprias conclusões e de certa maneira podem ter pontos de vistas distintos uns dos outros. Exatamente porque os contextos sociocultural e psicológico de cada pessoa é diferente.

Sem dúvida o texto é, portanto o ponto de partida para aquisição de elementos linguísticos e pragmáticos, com um alto poder de transformação ideológico e discursivo de uma pessoa. Cabe aqui destacar que os gêneros textuais não podem ser confundidos com tipologias. Os gêneros são, portanto, as mais diversas produções, com finalidades específicas, com objetivos bem definidos, para fins de comunicação.

O nosso principal objetivo aqui é fazer com que o aluno tome gosto pela língua estrangeira, obtendo bons resultados de aprendizado, tornando-o consciente que este aprendizado só se é possível se houver uma interferência textual. Só se pode aprender língua por meio de texto. Aliás, como foi que adquirimos o nosso próprio idioma? De fato, o aluno tem que estudar texto, não se pode aprender idiomas sem texto. Ele está todo tempo presente nas camadas sociais mais diversificadas.

Mas a nossa análise vai muito mais além daquilo que já pretendemos afirmar. Embora a barreira da empatia tenha resistido é imprescindível criar no aluno a consciência de que todo texto apresenta um discurso, uma ideologia, um determinado pensamento do senso comum, um

pensamento cultural. Isso faz com que ele não fique apenas na superficialidade dos gêneros, mas que mergulhe na profundidade destes, observando não somente suas estruturas linguísticas, mas fazendo com que o aluno interaja com liberalidade, aprofundando-se em seu mais íntimo interior, pontuando elementos discursivos, mostrando o que eles têm a nos dizer. Tirando dele ideias, unidades de significação, retextualizando de forma prática estruturas fixas ideologicamente posicionadas.

De sorte enxertados na atmosfera das ideias dos textos, os alunos vão encontrando suas habilidades, aplica seus conhecimentos de mundo e de valores, muda seus conceitos, preconceitos, e etc.

O gênero mídia, como objeto deste trabalho viabiliza o ensino de língua espanhola com mais desprendimento e interesse, elemento já verificado em aulas em que se fez uso deste gênero. Através de uma pesquisa aplicada e de entrevistas formuladas aos professores que utilizaram o gênero *canção*. Todos foram unânimes em afirmar que os alunos mostraram mais interesse àqueles que foram aplicados, associados a este gênero.

A proposta do projeto é levar o professor despertar no educando um tipo de abordagem discursiva, ideológica, e cultural, de modo que ele venha desenvolver as habilidades linguísticas e pragmáticas da língua meta. É um casamento perfeito proposto por este trabalho; detectar as ideias e aprender a língua e sua cultura, através de um tipo de texto que lhe pode proporcionar um aprendizado menos exaustivo. Aí está o segredo de se obter um aprendizado que garanta resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizado de LE.

Com o uso do gênero discursivo *mídia*, o aluno poderá ampliar o conhecimento das áreas de outras disciplinas como literatura, por exemplo, promovendo, assim, a interdisciplinaridade discursiva.

Outro ponto que desejamos destacar é estimular o aluno á confecção de suas ideias através de retextualização usando a música como célula tronco para outras obras que ele mesmo possa criar em língua estrangeira. O professor deve estimular no educando a produção textual (falada ou escrita)

Os recursos auditivos devem ser levados em conta. Também deve ser importante que o professor faça antecipadamente um planejamento da aula. Na confecção de exercícios de fixação que promova o aprendizado. A gramática não pode ser negligenciada. O educador pode ainda usar da sua criatividade e aguçar a criatividade de seus alunos.

3 CONCLUSÕES

Aprender outra língua, como já foi visto, embora idealize a questão do *status* social, é também uma questão de cidadania. Neste aspecto não se tem dado tanto valor merecido. Talvez, quem sabe, essa a ideologia de *status* social tenha servido como empecilho para o exato valor ao ensino de LE e efetivado a ideia de que o ensino de língua estrangeira nas escolas não é tão importante como outras disciplinas curriculares.

No âmbito da educação se tem dado bastante ênfase, no novo modelo ideológico para a educação, em que através de diversas teorias, todo o ensino deve estar voltado para a prática social dos educandos, pois devemos usar aquilo que captamos para exercício da cidadania. Tudo quanto aprendemos nas disciplinas que estudamos na escola, tem de ter uma significativa funcionalidade nessa prática social dos indivíduos, outrossim, não seria nada interessante estudá-las. Como se sabe, existe a ideia de que a escola é responsável pela inclusão do homem na sociedade através do processo ensino-aprendizagem. A exemplo, notamos que ao aprender as regras da matemática se instiga no educando a possibilidade do uso delas em seu dia a dia, por isso o objetivo de se estudar essa disciplina na escola é fazer com que se desenvolva no educando, habilidades de apreensão, das quais possa exercer o papel que cabe a cada um, o de cidadania.

O mesmo ocorre com a linguagem: Não se pode desprezá-la. Ela tem a sua real importância. Não só a linguagem, mas a língua em si cumpre o seu real papel. O homem precisa dela para se relacionar e pô-la em prática. Com efeito, a linguagem é também o instrumento de cidadania. Para que todos ocupem o lugar de cidadão é preciso que ele se utilize dessa linguagem. Fazendo uso da dessa língua, de maneira a que possa se expressar convenientemente. Transmitir as suas ideias de forma adequada, a fim de que, todos o compreenda de maneira clara e objetiva. É por esta e outras razões que muitos ilustres teóricos teorizaram sobre a linguagem humana, tornando-a num objeto de estudo com a finalidade de desenvolver as capacidades humanas relacionadas a língua dos indivíduos, a fim de que as lacunas existentes, as dificuldades, as discussões sobre a linguagem fossem devidamente solucionadas, de modo que houvesse um maior resultado de aspectos referentes o modo como nos comunicamos. Tomando consciência de que precisamos nos envolver mais com as questões da língua, É preciso mais comprometimento com respeito à metodologia em sala de aula no ensino de outro idioma.

A música levada para a sala de aula ao que se pode verificar constitui um elemento de relevância no processo ensino-aprendizagem de uma língua, pois ela vai de encontro dos interesses psicossociais nos seres humanos.

Prova-se estaticamente que ao estudar uma língua através do gênero mídia o aprendizado acontece em 80%. Portanto o professor deve estrategicamente colocar à risca a prática deste gênero, buscando sempre enriquecer as aulas com músicas de vários gêneros sempre mesclando, e aplicando junto à música outros métodos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria m. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo; Atlas, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

ALVES, Adda-Nari Maria; MELLO, Angélica. **Mucho**. São Paulo; Moderna, 2000.

FARACO, Carlos Aberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 2. EdB. São Paulo; Parábola, 2002.

FIGUEIREDO, C. **Os estrangeirismos**. Lisboa; Livraria Clássica, 1906.

www.lucerna.com.br

www.novomilenio.inf/idiomas/

www.vozhispana.tripod.com.ar

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: USO DE LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO

Janieli Barbosa Pereira¹⁶

Elizabeth Mendes¹⁷

Carlos Augusto da Silva¹⁸

RESUMO

O atendimento educacional de alunos com necessidades especiais é tarefa por demais delicada, onde se devem utilizar meios efetivos de se conseguir, não apenas a formação dos alunos, mas, sobretudo facilitar o aprendizado deste, de maneira satisfatória, não apenas como mera prática, mas como função de incluir alunos com carência de meios diferenciados de assimilação de conteúdos. Metodologicamente foi adotada a revisão de literatura sistemática, no qual essencialmente foram analisados e discutidos periódicos, anais de eventos, livros, e trabalhos de conclusão de cursos, que abordem o tema em questão de modo a provar a hipótese da efetividade deste recurso como prática educativa. O trabalho objetivou avaliar a importância do método lúdico no processo de ensino e formação educacional de alunos com necessidades especiais. O uso da ludicidade apresenta-se como ferramenta efetiva e eficaz no processo ensino aprendizagem, pois além de permitir aos estudantes adquirirem conhecimento acerca de determinado conteúdo, conseguem melhorar as relações sociais por meio das interações ocorridas nas atividades lúdicas em sala de aula.

Palavras-chave: educação especial; escola inclusiva; lúdico.

ABSTRACT

The educational service of students with special needs is a delicate task, where effective means must be used to achieve, not only the training of the students, but above all to facilitate the

¹⁶ Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

¹⁷ Mestra em educação - UFCG

¹⁸ Graduado em Licenciatura em Geografia - Universidade Vale do Acaraú (UVA), Licenciatura em Pedagogia (UFPB), Pós-Graduado em Educação Infantil – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), Pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado – UNOPAR.

student's learning, in a satisfactory way, not just as a practice, but as a function of including students with a lack of differentiated means of assimilation of contents. Methodologically, a review of systematic literature was adopted, in which essentially periodicals, annals of events, books, and course completion work were analyzed and discussed, in order to prove the hypothesis of the effectiveness of this resource as an educational practice. The objective of this study was to evaluate the importance of the ludic method in the process of teaching and educating students with special needs. The use of playfulness presents itself as an effective and efficient tool in the teaching-learning process, since in addition to allowing students to acquire knowledge about a certain content, they manage to improve social relations through the interactions that take place in the ludic activities in the classroom.

Key-words: special education; inclusive school; playful.

1 INTRODUÇÃO

O ato de educar não está ligado a estratégias educacionais padronizadas, mas sobretudo na capacidade constante de se buscar meios para levar conhecimentos aos estudantes, e fazer com que eles mergulhem no universo educacional de modo, que se tornem agentes aprendentes, sejam estes capazes de assimilar tais aspectos de forma mais generalizadas, ou mesmo necessitem de meios mais peculiares de recepção de ideias como é o caso da educação especial¹⁹.

Para tal, faz-se necessário esforços pedagógicos que visem estratégias para promover essa inclusão, utilizando formas efetivas de aprendizagem, facilitando e aprimorando o conhecimento, para que assim aconteça realmente a educação para todos. Nesse contexto, o presente trabalho objetivou avaliar a importância do método lúdico no processo de ensino e formação educacional de alunos com necessidades especiais.

Ao brincar, a criança tem a oportunidade de relacionar-se, pois ao participar de uma brincadeira a criança se socializa. A brincadeira é prazerosa para toda criança e integra os alunos com necessidades educativas especiais no contexto escolar, tornando o ambiente escolar

¹⁹A concepção que o professor gestor e as professoras de educação especial têm acerca da área da Educação Especial, também é inquietante, pois não a veem como um campo epistemológico de conhecimento e pesquisa, mas apenas como uma modalidade de atendimento e apoio aos alunos preconizados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) o que fortalece ainda mais uma percepção de que ela não tem razão para existir, uma vez que a Educação Inclusiva é hoje foco de todos os movimentos e das políticas voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais (Tambara, 2013, p.150).

saudável, lúdico e divertido, propício para a inclusão. É importante que a criança descubra e construa por si mesma os significados por meio de jogos e brincadeiras. O educador deve proporcionar um ambiente acolhedor, objetos e recursos que ofereçam situações desafiadoras, motivando perguntas e respostas, estimulando a criatividade e a descoberta de acordo com a necessidade de cada um.

2 PRÁTICA EDUCATIVA

A educação pode ser vista, como um fator de coesão, que deve levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, sendo o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos um princípio fundamental das práticas educativas (Silva e Carvalho, 2017).

De acordo com Silva e Carvalho (2017), “A importância da educação fica expressa na compreensão das políticas públicas brasileiras como o alicerce e a necessidade primária para o cumprimento da cidadania e acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos”.

A inclusão escolar de alunos com deficiência, a partir dos anos de 1990 tem sido vivência contínua em escolas comuns de todo o país, embora ainda sejam lançadas críticas à maneira como a perspectiva da educação inclusiva²⁰ foi sendo concebida e operacionalizada no Brasil (Bezerra, 2012).

Para Patury e Cardoso (2014) o lúdico é um recurso pedagógico e social, é uma ferramenta que o educador pode usar em sua prática pedagógica. Este recurso o permitirá auxílio na dinâmica da sala de aula, ao passo que permite descobrir a realidade social do qual o aluno faz parte. Ainda conforme estes autores, “A ludicidade para o educando, o possibilitará a estimular/revelar aspectos interiores, espontâneos e naturais, fundamentais para o desenvolvimento de sua aprendizagem”. Oliveira (1985) discorre que a ludicidade²¹ é um meio para a construção de aprendizagens espontâneas de modo que, de posse desta ferramenta possa o indivíduo estudante perceber-se mais inserido no contexto educacional e sentir parte dele.

3 LUDICIDADE NO ENSINO

²⁰ A escola inclusiva tem como princípio básico a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente do seu perfil de funcionalidade (Vieira-Rodrigues; Sanches-Ferreira 2017, p.37).

²¹ Massa, (2015). Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito.

Alves (2011) apresenta sua inquietação acerca do processo ensino aprendizagem, quando afirma: “Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam”. Nesse contexto valem salientar quais estratégias, as instituições de ensino poderão utilizar frente aos desafios constantes no processo formativo educacional. Desse modo ressalta-se a particularidades que possuem alunos com necessidades especiais de aprendizado, o que solicitam por meios mais efetivos, não apenas em conseguir que os alunos possam progredir tanto quanto aqueles que não apresentem especialidades.

A viabilidade do processo educativo ocorre, portanto:

[...] como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa se desenvolver no seio de relações entre grupos e classes sociais é que é ressaltada a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo (Libâneo, 2001, p. 9).

Sobre este aspecto, as atividades lúdicas podem atingir os resultados adequados se empregadas corretamente. De acordo com Soares, (2010, p. 19):

A atividade lúdica é importante tanto para o aluno “normal” quanto para os portadores de necessidades especiais, pois a brincadeira é uma ação social do ser humano, brincar durante a infância é algo cultural, no qual todas as crianças devem passar por esse processo de ludicidade, sendo assim através da brincadeira, do jogo, ocorre o processo de inclusão de forma natural, pois no momento da brincadeira as crianças se entregam à ação que está acontecendo, do imaginário, do divertimento e interagem umas com as outras (Soares, 2010).

Corroborando com esta ideia, Massa (2015, p.128) afirma que:

Vivenciar a educação lúdica é estar presente e inteiro como docente e viabilizar o mesmo para os seus alunos. É praticar uma educação que integra, ao invés de separar mente de corpo ou sentimento de razão, considerando as diversas possibilidades. Dessa forma, as manifestações ou práticas lúdicas são além de um recurso formativo uma possibilidade de autodesenvolvimento.

A ludicidade tem sido um assunto de discussão na atualidade, no qual requer vasta discussão teórica sobre seu significado e sua execução. “Muitos autores trazem em seus estudos discussões a cerca da orientação e definição do termo lúdico e discutem sua eficácia na formação da criança, no desenvolvimento humano, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como também, na formação docente (Patury; Cardoso, 2014)”.

Acerca das atividades lúdicas para a formação de indivíduos com destaque as faixas infantis de ensino, Soares, (2010, p.18), afirma que:

Qualquer tipo de atividade lúdica seja ela brincadeiras, jogos, brinquedos cantados, favorecem o processo de inclusão, pois durante a brincadeira há o processo de integração entre as crianças, elas estão aprendendo a compartilhar, a serem cooperativas umas com as outras, a respeitar os limites impostos por elas mesmas que participam da brincadeira ou jogo, “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis (Soares, 2010).

3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO LÚDICA INCLUSIVA

O processo de ensino aprendizagem requer sempre novos meios para levar o conhecimento às diversas necessidades de cada estudante que requer meios mais efetivos diante de suas particularidades. Nesse contexto o uso de ferramentas de ensino que consigam apresentar resultados mais vantajosos, formando alunos com o conhecimento mais elevado quando comparado a métodos tradicionais de ensino.

Para De Freitas (2017, p. 83):

A força das práticas inclusivas que têm sido levadas a efeito desde as conquistas cidadãs trazidas pela Constituição de 1988 não podem ser esvaziadas por estratégias de formação de professores que reduzem a diversidade às ordenações do conhecimento biomédico e propõem explicar a presença de surdos e outros “diferentes” com a elucidação do que há de “imperfeito” no corpo que destoa (De Freitas, 2017).

Outro aspecto de relevância se dá para a formação de profissionais que atenda a necessidade da formação de estudantes com carências especiais no modo de aprendizagem. Acerca disto Conte et al. (2017) declara:

Do ponto de vista da práxis formativa, a chave da compreensão sobre as tecnologias na educação é considerá-las como produção social dinâmica, pois têm condições para incorporar as experiências com as diferenças como geradoras de novas percepções e significados à sobrevivência e à existência humana. Daí podermos afirmar que a questão da deficiência não diz respeito apenas aos sujeitos com limitações físicas, cognitivas, emocionais ou com impotências em lidar com as múltiplas linguagens, mas abrange as dificuldades de acesso à educação, ao convívio social e ao trabalho (Conte et al. 2017, p. 2).

Para Oliveira e Araújo, (2017), “a formação de professores para educação inclusiva tem se tornado uma das prioridades das agendas internacional e nacional, sendo muitas as ações realizadas no sentido de preparar o professor para lidar com a questão das diferenças”.

Desta forma, entendendo que “a compreensão que estes têm das dificuldades de seus alunos pode ser diferente da que eles realmente apresentam e, desta maneira, as orientações dadas não serão eficazes (Tambara, 2013, p. 150)”. Deve-se identificar qual a necessidade de cada estudante para então, de forma efetiva executar meios educativos que alcancem os resultados esperados diante de cada especialidade.

Heberle (2011, p. 36) trabalhando com jovens e adultos, destaca sua preocupação com o futuro de práticas educativas com ludicidade quando discorre:

As atividades lúdicas estão ameaçadas em nossa sociedade, mas cabe a escola e aos docentes recuperar a ludicidade dos alunos. Para tanto, os professores precisam mudar seus métodos de ensino, para que o valor da educação, que há algum tempo se perdeu, seja recuperado, e assim promover uma transformação educacional. É uma tarefa difícil e a longo prazo, mas com a mobilização de toda a sociedade pode se tornar possível (Heberle 2011).

Vale salientar que o emprego destas técnicas ou mesmo atividades requer além do preparo dos profissionais envolvidos, a identificação correta das atividades lúdica para cada situação encontrada nas salas de aula aliada a gestão escolar e a estrutura da unidade de ensino para viabilizar a materialização das técnicas lúdicas e observação dos resultados.

3.2 LUDICIDADE E SEUS RESULTADOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Arnaiz, (2003) apud Mateus Cifuentes, (2017), o uso das práticas ideais de inclusão depende do contexto no qual estão envolvidos, onde se deve considerar os elementos como a heterogeneidade dos estudantes, suas atitudes e as competências de cada professor, a hora de inovação com uso de texto ou outras ferramentas”.

Cruz Junior (2017, p.232) avaliando a relação entre jogos digitais e educação, afirma que “mais do que manifestações da cultura passíveis de expressão por meio da linguagem, os games representam uma linguagem autônoma que traz consigo implicações para o modo como os indivíduos assimilam, interpretam e engendram significados dentro e ao redor de seus contextos lúdicos de interação”. Nesse contexto, Brasil (1997) aduz que:

[...] um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (Brasil, 1997, p.48-49).

De acordo com Vygotsky (2001) apud Costa et al. (2015, p. 113), “por meio da ludicidade, a criança aprende a colocar em prática sua curiosidade, adquire iniciativa, autoconfiança, desenvolve a linguagem, pensamento e a concentração”.

A ludicidade alcança resultados positivamente relevantes como afirma Scarin (2016):

As brincadeiras dirigidas proporcionaram momentos em que se fez palpável a condição de aprendizes e professores a todos os envolvidos no contexto, uma vez que alunos, professores, coordenadores, funcionários e mesmo as futuras psicólogas puderam se beneficiar do momento da intervenção como um canal através do qual se viabilizou o lançamento profícuo de sementes cujos frutos da aprendizagem foram colhidos enquanto se exercitava a interação lúdica (Scarin 2016, p.634).

Silva et al. (2016) avaliando o comportamento de crianças com paralisia cerebral identificou que “independentemente de sua gravidade motora, demonstraram atitude, ação e interesse pelo brincar” respondendo aos modelos lúdicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento às necessidades especiais de ensino é tarefa delicada, pois implica no uso de práticas educativas efetivas, que consigam mitigar a discrepância na capacidade cognitiva de aprendizado dos alunos ditos especiais. Desse modo, o uso da ludicidade apresenta-se como prática efetiva e eficaz no processo ensino aprendizagem, pois ao passo que permite aos estudantes adquirirem conhecimento acerca de determinado conteúdo, conseguem concomitantemente melhorar as relações sociais por meio das interações ocorridas nas atividades lúdicas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Palavra para desatar nós**. São Paulo: Papirus, 2011.
- ARMITAGE, A.; KEEBLE-ALLEN, D. Undertaking a structured literature review or structuring a literature review: tales from the field. **Electronic Journal of Business Research Methods**, v. 6, n. 2, p. 103-114, 2008.
- ARNAIZ, P. (2003). **Educación inclusiva**: una escuela para todos. Madrid: Algibe.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475-497, June 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

CELIO SOBRINHO, Reginaldo; SÁ, Maria das Graças Silva Carvalho de; PANTALEAO, Edson. O Jogo das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, Dec. 2017.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia Assistiva, Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Uma Nova Sensibilidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e163600, 2017.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 111-126, Mar. 2015.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Vivendo o jogo ou jogando a vida? Notas sobre jogos (digitais) e educação em meio à cultura ludificada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 226-232, Sept. 2017.

DE FREITAS, M. C. Antropologia e educação no Brasil: notícia histórica sobre a presença de alunos “fora do padrão”. **Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía**, Montevideo, v. 2, n. 1, p. 73-85, jun. 2017.

GOHR, F.; SANTOS, L.; GONÇALVES, A.; PINTO, N. **Um método para a revisão sistemática de literatura em pesquisa de engenharia da produção**. Artigo. XXXIII Encontro de Engenharia da Produção. 2013. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2013_TN_STO_186_058_22376.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

HEBERLE, Karina. **Utilização e importância das atividades lúdicas na educação de jovens e adultos**. 2011. 151 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LOPES, L. M. **Ludicidade: uma alternativa para a educação inclusiva no ensino regular**. 2012. 56 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

MACHADO, Roseli Belmonte. Políticas de inclusão e a docência em educação física: uma reflexão sobre as práticas. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 261-267, Sept. 2017.

MATEUS CIFUENTES, Luz Eliana et al. Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. **Avanços na psicologia latino-americana**, Bogotá, v. 35, n. 1, p. 177-191, Apr. 2017.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista Ano IX n. 15, p.111-130, 2015.

MELLA, Enrique Riquelme et al . Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 169-184, June 2017.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAUJO, Clarissa Martins de. A Formação De Professores Para Educação Inclusiva No portal do professor do MEC: Discurso Inclusivo X Discurso Médico. **Educação & Sociedade**, Campinas, Epub June 22, 2017.

PATURY, F. M.; CARDOSO, M. C. **Ludicidade na formação profissional do professor: um olhar atento**. In: Semana de Pedagogia da UESB, 5., 2012, Jequié, BA. Anais... Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/48CO.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M.; JORDÃO, A. P. M. **A importância do lúdico na educação infantil**: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/a0358.pdf>. Acesso em: 06.10.2017.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan. O lúdico e a ampliação de perspectivas em atividades pedagógicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 633-635, Dec. 2016.

SILVA, Camila Miranda Almeida da et al. Percepção de Pais e Terapeutas Ocupacionais sobre o Brincar da Criança com Paralisia Cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 221-232, June 2016.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, June 2017.

SOARES, E. M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2010.

TAMBARA, Katiusce Giacomelli. **A nova política nacional de educação especial no Brasil e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

VIEIRA-RODRIGUES, Margarida Maria de Moura; SANCHES-FERREIRA, Maria Manuela Pires. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em

Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 37-52, Mar. 2017.

DESAFIOS PARA UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Carlos Augusto da Silva²²

Janieli Barbosa Pereira²³

RESUMO

O principal objetivo deste Artigo é discutir sobre desafios enfrentados por um professor de Geografia de uma escola pública do município de Cabedelo-PB, diante da pandemia causada pelo Novo Coronavírus (Covid-19). Tendo em vista um cenário jamais imaginado, onde o mundo precisou “parar” em decorrência de um vírus assustador, o Novo Coronavírus (Covid-19). Como consequência, foi suspenso um significativo número de atividades que costumam ser realizadas pela sociedade. Isto, a fim de se evitar aumento das contaminações globais, que chegaram a vitimar milhões de pessoas. As escolas também “pararam” e suspenderam seus trabalhos educacionais, no seu modo convencional, passando a ofertar atividades educativas de forma remota, a distância. Capacitações instantâneas, para oferta de aulas em seus diversos formatos e atividades que pudessem chegar aos alunos, em seus lares, da forma mais adaptada e prática possível foram medidas necessárias. Nesse sentido, estamos trazendo até o leitor desafios no processo de ensino e aprendizagem, partindo de estudos de Carneiro (2021), Carvalho Filho; Gengnagel (2020), Nascimento (2021), Calado (2012), entre outros, partilhando um pouco das percepções do que foi vivenciado por um professor de Geografia de uma escola pública, em tempos tão difíceis enfrentados pela Educação frente à pandemia.

Palavras-chave: pandemia; desafios; professor; escola pública; Cabedelo.

ABSTRACT

The main objective of this article is to discuss the challenges faced by a Geography teacher at a public school in the municipality of Cabedelo-PB, in the face of the pandemic caused by the New Coronavirus (Covid-19). In view of a scenario never imagined, where the world needed

²²Graduado em Licenciatura em Geografia - Universidade Vale do Acaraú (UVA), Licenciatura em Pedagogia (UFPB), Pós-Graduado em Educação Infantil – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), Pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado – UNOPAR.

²³ Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

to "stop" due to a scary virus, the New Coronavirus (Covid-19). As a result, a significant number of activities that are normally carried out by society were suspended. This, in order to avoid an increase in global contamination, which came to victimize millions of people. Schools also "stopped" and suspended their educational work, in their conventional way, starting to offer their educational activities remotely, at a distance. Instant training, to offer classes in their various formats and activities that could reach students, in their homes, in the most adapted and practical way possible were necessary measures. In this sense, we are bringing to the reader some challenges in the field of the teaching and learning process, based on studies by Carneiro (2021), Carvalho Filho; Gengnagel (2020), Nascimento (2021), Calado (2012), among others, sharing some of the perceptions of what was experienced by a Geography teacher at a public school, in such difficult times faced by Education in the face of the pandemic.

Keywords: pandemic; challenges; teacher; public school; Cabedelo.

1 INTRODUÇÃO

Este tema justifica-se pela sua natureza e importância visto que a pandemia do Coronavírus (COVID-19) afetou e está afetando a Educação, implicando nos seus resultados, exigindo, então, uma adaptação não somente dos discentes e seus familiares à nova realidade educacional, mas também do corpo docente, da instituição escolar, como um todo, que vem desdobrando juntos ao corpo docente para encontrar saídas imediatas e viáveis de promoção de um trabalho pedagógico de qualidade e que atenda demandas educacionais incluindo a comunidade escolar.

Durante as atividades escolares desenvolvidas entre março de 2020 e dezembro de 2021, a educação brasileira e, sobretudo, a comunidade escolar de uma das escolas públicas do município de Cabedelo-PB, precisou suspender temporariamente suas aulas presenciais e demais atividades escolares em decorrência da pandemia do Coronavírus (Covid-19), uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Diante dessa doença, medos e dúvidas surgiram para um significativo número de pessoas. Como o professor poderia continuar as atividades profissionais, em um contexto desse? Grande parcela dos profissionais das mais diversas áreas de atividades se perguntaram sobre isso, uma vez que tiveram seus meios produtivos interrompidos por orientações governamentais na tentativa de barrar o avanço do vírus que teve sua origem em Wuhan, China,

por volta de novembro de 2021, e foi disseminado muito rapidamente pela Ásia e Europa, causando uma onda crescente de casos de infecção, internações e mortes nesses continentes.

É nesse sentido, que este texto discute a respeito de meios de socialização do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, em uma escola pública de Cabedelo, em tempos de pandemia; o uso da internet, de aplicativos nos dispositivos móveis e em computadores e estratégias voltadas para a viabilização do processo de ensino e de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental II, de uma escola pública de Cabedelo-PB, e apresenta desafios vivenciados por um professor de Geografia, no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia causada pelo Novo Coronavírus (Covid-19).

2 PROFESSOR, ALUNO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS FRENTE À PANDEMIA

No Brasil, o primeiro caso diagnosticado de Covid-19 ocorreu em fevereiro de 2020. E o problema logo ganhou proporções assustadoras, quanto ao número de infectados, internados e de mortes. Significativa parte das autoridades vendo a sociedade encurralada e frágil diante do poder letal do vírus, teve que colocar em ação planos para barrar a disseminação da doença. Instituições precisaram se reprogramar e a maior parte das cidades passou pela suspensão temporária das aulas presenciais, devido ao avanço da Covid-19, ocorrido entre fevereiro e maio de 2020.

No Nordeste, mais precisamente, no Estado da Paraíba, em Cabedelo, as atividades foram mantidas por meio de atividades remotas e em formato opcional, tanto para alunos quanto professores, uma vez que não havia uma definição acerca de calendário escolar e o estabelecimento de diretrizes voltadas à retomada das aulas presenciais, pois uma representativa parte de pessoas acreditava que a qualquer momento as atividades desenvolvidas pela sociedade no mundo inteiro, inclusive, no referente às escolas, poderiam voltar ao curso normal, o que não ocorreu.

Com esse quadro assustador, se projetava apenas para o final do ano de 2020, uma possível melhora do cenário educacional, as Secretarias municipais e estaduais de Educação elaboraram planos de ofertarem regularmente, em sistema remoto, as atividades escolares, no intuito de realizar o trabalho pedagógico do ano letivo, compreendendo que algo deveria ser feito para ofertarem o ensino a todos os alunos em formato remoto. Embora as possibilidades de aplicativos e *softwares* ofertados no mercado, tanto pagos como gratuitos, a exemplos do *Google Meet*, *Google Docs*, *You Tube*, e *Whatsapp* foram as opções mais utilizadas.

Em Cabedelo, devido situações diversas (sociais e financeiras), as famílias dos alunos, em sua maioria, não puderam dispor de estrutura adequada mínima para o acompanhamento das atividades escolares de forma remota, mesmo que tenham utilizado a rede social *Whatsapp*, por tratar-se de uma plataforma mais acessível à maioria da população, mas outros entraves prejudicaram uma eficiência das atividades, já que os planos de internet dos usuários era, em grande parte, limitados (internet de dados pré-paga).

Outro fator limitador, nesse aspecto, era o uso compartilhado de um único aparelho celular para muitos membros da mesma família em questão. E, no intuito de atender a uma parcela do alunado que não tinha como acompanhar as aulas e atividades escolares remotas foi organizado material impresso, na escola, para serem distribuídos aos alunos, o que ampliava as chances dessas atividades chegarem a um maior número possível de alunos.

A partir da elaboração dos recursos e materiais didáticos para a oferta das aulas em formato remoto, durante o período mais crítico da pandemia e que exigia o isolamento social, foi possível ofertar ao alunado participante oportunidades para esclarecermos sobre conteúdos apresentados e assim, sanar dúvidas, discutir sobre os temas abordados durante a exibição dos textos e imagens, outro recurso utilizado também, foram os vídeos explicativos a alunos que apresentavam dificuldades na compreensão de conteúdos trabalhados.

Essa modalidade de ensino que se deu com as aulas remotas permitiu que a orientação pedagógica sobre determinado tema pudesse chegar ao interessado (aluno) sem que ele estivesse na escola, de forma presencial, o que colaborou significativamente para a manutenção e promoção do conhecimento científico.

Nos primeiros meses (junho, julho, agosto e setembro) de atividades escolares havia um número considerável de alunos participantes das atividades remotas. Nos meses seguintes, até dezembro de 2020, começamos a notar a evasão, ou uma menor participação diária do alunado “matriculado” na modalidade remota, sendo apenas, mais notada a presença em períodos de avaliação bimestral.

Durante o período de oferta das atividades escolares, iniciado em junho de 2020, os docentes foram - ao longo do processo de adaptação às novas realidades, sendo orientados a participarem de cursos de capacitação voltados às aulas ofertadas em modalidades à distância para estarem mais confortáveis ao ofertarem as aulas.

Dessa forma, foram realizados cursos voltados ao *Facebook* e ao *Whatsapp*, para elaboração de canais e vídeos pelo *You Tube*, para a criação de salas de aulas no *Google Meet*, entre outras plataformas sugeridas no decorrer do referido ano letivo com o propósito de

capacitar o docente e de ofertar o maior número possível de atividades aos alunos de forma eficiente e adequada e atraente.

De acordo com Nascimento (2021, p.49):

não basta utilizar estes recursos e/ou plataformas digitais, mas é necessário incorporar didáticas pedagógicas, conciliando os conteúdos aos recursos apropriados, para proporcionar uma aprendizagem que possibilite os alunos reflexões e discussões acerca da aula realizada.

Assim, tornou-se evidente um esforço, e um trabalho intenso elaborado pela Secretaria de Educação do município de Cabedelo, na tentativa de assegurar o funcionamento do calendário letivo e de manter o alunado de sua responsabilidade atuante e participativo de forma protegida, dentro do seu lar, assistindo aulas em formato remoto ou, indo até a escola em horários agendados para receberem o material impresso, direcionado aos que optaram por esta modalidade (material impresso na escola).

A evolução de sintomas de angústia, ansiedade entre outros, desenvolvidos por alguns professores durante este período letivo de 2020, foi aumentando com o passar dos dias, pois, era evidente a queda no número de participantes das atividades remotas, mesmo com todo o esforço da equipe pedagógica para mantê-los ativos, porque já vínhamos vivenciando, antes mesmo da pandemia, um cenário de interrupção de aprendizados, de letramento, de alfabetização.

Observamos que já existia uma luta docente constante para reforçar o entendimento dos conteúdos básicos, no caso de assuntos da Geografia, como Coordenadas, Paisagens, que são conceitos apresentados no 6º Ano, assim, ficaria distante de atingirmos as expectativas, os objetivos traçados, tendo em vista que trabalhamos com alunos oriundos do 5º Ano, e estes, tiveram apenas uma professora para acompanhá-los durante o período letivo de 2019, e a aula a distância dificultaria o processo com esses alunos.

Sendo assim, acreditamos que existe, “nesse contexto histórico contemporâneo, a necessidade de inserir no ensino de Geografia, novas tecnologias como ferramentas para superar os desafios postos, tanto no que concerne ao ensino, quanto a aprendizagem dos alunos” (Calado, 2012, p.16). Vários estudiosos nos convidam para a reflexão a respeito do ensino de Geografia, no sentido da melhoria da qualidade desse ensino, acreditam que precisamos pensar sobre

a (re)significação do papel do professor de Geografia e suas práticas metodológicas a partir do ponto de vista das suas percepções sobre propostas para melhorar a qualidade do ensino de Geografia apontando uso das tecnologias e as metodologias ativas

previstas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma proposta de melhorar as práticas pedagógicas de ensino de Geografia nesse novo cenário global. (Macêdo; Moreira, 2020, p. 87)

Com vistas nesse entendimento e, em tempos de pandemia, indagações frequentes tomaram conta da mente docente sobre como o conhecimento estaria chegando aos alunos? O que era preciso chegar ao alunado em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita? E, como ficariam os alunos e alunas que acompanhavam apenas as atividades impressas? Como se processariam e ficariam as dúvidas que surgissem? Eram mesmo eles apenas, e sozinhos, tentando responder questões elaboradas? Será que havia alguém para ajudá-los, e de que forma poderiam fazê-lo?

Estes e tantos outros questionamentos ficaram sem respostas, por um certo tempo. E para não prejudicar os educandos, quanto a estagnação no tempo, todos aqueles que realizaram as atividades, ou ao menos algumas delas, deveriam ser promovidos para a série seguinte em 2021. Com a pandemia, a escola passou por sérios desafios, a sociedade vivenciou momentos de medo, frustração, mas também de superação.

Para um professor de Geografia que há anos vem ministrando suas aulas direcionadas a um público atento, sedento por conhecimentos e descobertas, mesmos com as dificuldades corriqueiras enfrentadas pela escola comumente, como desinteresse de um certo número de alunos e falta de apoio da família, em determinados casos, presenciávamos interesse pela aprendizagem da leitura, satisfação em solucionar as tarefas escolares, as interpretações textuais lidas e analisadas em sala de aula.

Sentimos falta da troca de abraços, dos apertos de mão, dos sorrisos, das alegrias estampadas dia a dia nos rostos dos alunos e professores, sentimentos, emoções e trocas afetivas no mesmo espaço e tempo, de certa forma, foram congelados. É como se o ambiente escolar tivesse sido congelado. A partir, daí, mediante a realidade de pandemia, estávamos nos vendo e ouvindo a partir das telas de celulares ou de notebooks, envolvendo a todos em uma coleção de sensações nunca antes imaginada ou vivenciada.

Também sentimos a falta dos planejamentos pedagógicos presenciais, das apresentações culturais e de Ciências, sem os abraços e sorrisos tão comuns nas escolas, as brincadeiras tão esperadas, a merenda tão desejada, todos esses atos e costumes tão comuns faziam parte de um passado, não muito distante, causando uma lacuna sentida por docentes e discentes. Pois, nos últimos dois anos (2020 e 2021) esses foram acontecimentos marcantes em nossas vidas. Contudo, concordamos com Carneiro (2021, p. 16), quando afirma que:

O uso da Educação a Distância e do Ensino Híbrido deverá passar por processos rápidos de aceleração, finalizando novas rotas de aprendizagem e, em decorrência, a urgência de práticas pedagógicas inovadoras para o acolhimento de uma nova geração de alunos.

A necessidade de acolhimento desta “nova geração” (op. cit.), nos coloca frente às exigências de uma adaptação docente visto que envolve uma dinâmica de cobranças constantes num movimento rumo a uma transformação das nossas resistências. Frente às dificuldades encontradas ao longo dos dois anos letivos (2020 e 2021), verificamos possibilidades em ofertarmos conteúdos de apoio didático-pedagógico aos alunos, neste ano de 2022, uma vez que a partir das experiências vivenciadas durante o período da pandemia evidenciaram-se resultados significativos quanto aos conteúdos didáticos que estiveram disponibilizados aos alunos.

Se de um lado reconhecemos um déficit educacional sofrido nesse período, por outro lado, percebemos avanços quanto à divulgação de conteúdos educacionais em plataformas de vídeo, videochamada, recursos do *Whatsapp*, *Facebook*, *Google Meet*, entre outras formas de comunicação que passaram a ser disponibilizados: conteúdos escolares, tira-dúvidas, apoios motivacionais, aproximação virtual entre os participantes das aulas, bem como apoio referente ao corpo docente, com os planejamentos pedagógicos. A pandemia apresenta-se impondo uma nova realidade para a Educação e no contexto, do ensino remoto, Carvalho Filho e Gengnagel (2020, p. 6) destaca que:

o ensino remoto e a pandemia estão em (re)construção e outras formas de ensino e interações, entre alunos e professores, podem ser pesquisadas e realizadas, como forma de adaptação a esta nova realidade e usos do ciberespaço. Admitimos que existem problemas em várias localidades/realidades/tempos para aplicação e manutenção do ensino remoto para alunos e professores, no enquanto caberá analisá-las mais profundamente em outros momentos.

Problemas na Educação sempre existiram, em várias “localidades, realidades e tempos”, como afirma o autor (op. cit.), o enfrentamento de dificuldades não é algo novo nessa área. Entendemos que mesmo antes da pandemia já se observava uma queda na qualidade da produção escrita e não apenas, da produção textual, mas também da interpretação de textos, uma ocorrência comum nos anos finais do Ensino Fundamental, agravada com a pandemia.

É nesse cenário, que precisamos, como professores mediadores, acreditar nas possibilidades educacionais trazidas pelos recursos tecnológicos, para extrairmos dessas ferramentas, subsídios de promoção de novos aprendizados, instigando os alunos ao gosto pelos estudos, direcionando-os rumo ao aprimoramento na sua produção escrita, nas leituras e releituras (Di Maio; Setzer, 2011), na apreciação de imagens, na adesão aos modos de

verificação de aprendizagens e nas várias formas de aprender, por meio dos dispositivos móveis, dos *tablets* e *notbooks* (quando estes estiverem disponíveis ao alunado), pois, percebemos que: “Os novos recursos tecnológicos [...] trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir” (Di Maio; Setzer, 2011, p. 221).

Temos consciência do valor de tais recursos, mas, ressaltamos que uma parcela significativa do alunado não possui o aparato tecnológico para acessar no seu cotidiano, interações escolares remotamente. E isso contribuiu para aprofundar as desigualdades sociais escolares, colocando no campo do analfabetismo um contingente expressivo de sujeitos que não puderam acompanhar as aulas neste modelo de ensino e consequentemente, não apenas eles enfrentarão dificuldades, os docentes também imersos no processo de ensino, visando amenizar, em curto espaço de tempo, as dificuldades de leitura e escrita sofridas pelos educandos.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste Artigo foi adotada uma metodologia baseada na pesquisa descritiva, porque “reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação...” (Triviños, 1987, p. 110). A pesquisa bibliográfica também foi adotada, pois, ela “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses [...]. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores” (Severino, 2007, p. 122).

As discussões estão embasadas em Carneiro (2021), Carvalho Filho; Gengnagel (2020), Nascimento (2021), Calado (2012), dentre outros. A coleta de dados bibliográficos foi realizada em artigos científicos e Monografias disponíveis no *Google Acadêmico*. Desse modo, a pergunta de partida para a construção deste Artigo foi: Quais os principais desafios, no processo de ensino e aprendizagem, para um professor de Geografia da escola pública de Cabedelo frente à pandemia causada pelo Novo Coronavírus (Covid-19)? Trata-se de um Artigo que tem como objetivo geral discutir sobre desafios enfrentados por um professor de Geografia da escola pública do município de Cabedelo-PB, diante da pandemia causada pelo Novo Coronavírus (Covid-19).

Os objetivos específicos são: identificar os meios de socialização do conhecimento, da cultura, no processo de ensino e aprendizagem, em uma escola pública de Cabedelo, em tempos de pandemia; reconhecer a importância do uso da internet, de aplicativos nos dispositivos móveis e em computadores, de materiais impressos distribuídos e disponibilizados no referido

contexto de ensino e aprendizagem; apresentar desafios vivenciados por um professor de Geografia, no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia causada pelo Novo Coronavírus (Covid-19).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora todo desafio gere receios, também pode promover a superação dos obstáculos. Desta forma, apesar das incertezas que enfrentamos durante as aulas remotas, participando de formações de capacitações, buscando compreender novas técnicas de modalidades de ensino, metodologias inovadoras para suprir as demandas do processo de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica precisou continuar acontecendo, amparada nas ferramentas tecnológicas e encontrando saídas para que as aulas chegassem aos educandos.

Percebemos e acompanhamos, mesmo distantes, desafios enfrentados pelo alunado, dificuldades impostas pelas limitações do acesso à internet e de recursos para este acesso, o problema das jornadas de trabalho que ultrapassaram os horários considerados normais para os docentes, o preenchimento das cadernetas em plataformas sobrecarregadas e que geraram insatisfação nos meios escolares, os momentos de desânimo recorrentes mediante as perdas percebidas, no que diz respeito à vida humana.

Com isto, notabilizamos-nos pelo compromisso de levarmos ao alunado estímulos para continuar no processo de compreensão e absorção do conhecimento; nos preparativos dos conteúdos escolares no campo da Geografia, nosso componente curricular, ampliando as possibilidades para que o aluno pudesse acompanhar as aulas; nos percebemos fortes na motivação dos estudos e participação dos educandos nas aulas remotas; buscamos superar as angústias provocadas por uma situação complexa gerada pela pandemia causada pelo Novo Coronavírus (Covid-19), que afetou todo um processo educativo da comunidade escolar no mundo todo e, de um modo mais dramático, dadas as adversidades expostas nesta leitura, em escolas públicas do Brasil, a exemplo das ocorridas em uma escola pública de Cabedelo-PB .

REFERÊNCIAS

CALADO, Flaviana Moreira. O ensino de Geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 5, p.12-20, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC Fácil:Decifra-me ou te devoro**.Petrópolis -RJ: Vozes, 2021.

CARVALHO FILHO, Odair R. de; GENGNAGEL, C. L. Ensino de Geografia em tempos da Covid-19 – tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS. **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 5, nº 10, p. 88-94, jul./2020.

DI MAIO, Angelica Carvalho; SETZER, Alberto W. Educação, Geografia e o desafio de novas tecnologias. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, nº 2, p.211-241, 2011.

MACÊDO, Rebeka C.; MOREIRA, Kaline da S. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: vivências na escola municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza-CE. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 02, p. 70-89, 2020.

NASCIMENTO, Livia D. R. do. **O ensino de geografia em tempos de pandemia:** o uso das TDICs, o papel da escola e os desafios da prática docente. (Monografia). Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geogr. Desenvolvimento e Meio Ambiente. Maceió, 2021.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Sabrina Silva Souza²⁴

RESUMO

O presente artigo analisa como a interação em sala de aula, ou a ausência dela, influencia de forma significativa o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. O estudo foi realizado a partir de um estágio de observação de 18 horas/aula na Escola Estadual Antônio Carlos, localizada em Juiz de Fora/MG, como parte das atividades da disciplina *Prática e Saberes Escolares da Língua Portuguesa*. Foram observadas duas turmas do 9º ano, com cerca de 38 alunos cada, com idades entre 13 e 14 anos. O objetivo foi compreender o comportamento e o nível de interesse dos estudantes nas aulas de língua portuguesa, considerando o papel da interação entre professora e alunos. A análise foi embasada em referenciais teóricos de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Mehan e McDermott, que concebem o aprendizado como um processo social e dialógico. Os resultados indicam que a ausência de diálogo e de práticas colaborativas limita o engajamento e o desenvolvimento crítico dos estudantes. Já as situações em que a professora promoveu a participação ativa revelaram maior envolvimento, curiosidade e construção de sentido. Assim, o artigo destaca que a aprendizagem não ocorre apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela construção conjunta do conhecimento, mediada pela interação e pela escuta ativa em sala de aula.

Palavras-chave: interação pedagógica; aprendizagem; prática docente.

ABSTRACT

This article analyzes how classroom interaction—or the lack thereof—significantly influences students' learning processes and overall development. The study is based on an 18-hour observation internship conducted at *Escola Estadual Antônio Carlos*, located in Juiz de Fora, Brazil, as part of the course *Prática e Saberes Escolares da Língua Portuguesa*. Two 9th-grade classes were observed, each with approximately 38 students aged 13 to 14. The main objective

²⁴ Mestranda em Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora - (UFJF). [O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)]. Email: sabrasilva@hotmail.com

was to understand students' behavior and engagement in Portuguese language classes, focusing on the interaction between teacher and learners. The theoretical foundation draws on the works of Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Mehan, and McDermott, who view learning as a social and dialogical process. Findings reveal that the lack of dialogue and collaborative practices limits students' engagement and critical development. Conversely, moments of participatory teaching fostered curiosity, motivation, and deeper understanding. The study concludes that meaningful learning extends beyond content transmission; it emerges from the shared construction of knowledge, guided by active listening and interaction within the classroom.

Keywords: classroom interaction; learning process; teaching practice.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo la interacción en el aula, o su ausencia, influye de manera significativa en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de los estudiantes. El estudio se realizó a partir de una pasantía de observación de 18 horas en la *Escola Estadual Antônio Carlos*, ubicada en Juiz de Fora (Brasil), dentro de la asignatura *Prática y Saberes Escolares de la Lengua Portuguesa*. Se observaron dos clases de noveno grado, con aproximadamente 38 alumnos cada una, de entre 13 y 14 años. El objetivo fue comprender el comportamiento y el interés de los alumnos durante las clases de lengua portuguesa, considerando la interacción entre profesora y estudiantes. El análisis se fundamenta en los aportes teóricos de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Mehan y McDermott, quienes entienden el aprendizaje como un proceso social y dialógico. Los resultados muestran que la falta de diálogo y de prácticas colaborativas limita la participación y el desarrollo crítico de los estudiantes. En cambio, cuando la profesora fomentó la participación activa, se observó mayor motivación, curiosidad y construcción de sentido. Así, el artículo subraya que aprender no consiste solo en recibir contenidos, sino en construir el conocimiento colectivamente mediante la interacción y la escucha activa.

Palabras clave: interacción educativa; aprendizaje; práctica docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende demonstrar como a interação em sala de aula ou a falta dela pode interferir, de maneira fundamental, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. O conteúdo prático do artigo se baseia em um trabalho de pesquisa feito pelos alunos da disciplina Prática e Saberes Escolares da Língua Portuguesa, proposto pelo professor da área, que consiste em um estágio de observação de 18 horas/aula, em uma escola de Juiz de Fora. Para preservarmos os envolvidos, não citaremos os nomes da escola, dos professores e dos alunos. A escola escolhida é um Escola Estadual, localizada em Juiz de Fora/MG. No momento da pesquisa, atendia a 1272 alunos, do ensino fundamental ao ensino médio nos turnos da manhã, tarde e noite. A referida escola possui em seu quadro de docentes, sessenta e seis profissionais, sendo que seis são mestres, uma mestranda e dois doutores, 27 designados e demais efetivos, desse total quatro são especialistas da educação básica e atuam na supervisão pedagógica. Através de uma análise no Projeto Político Pedagógico podemos observar que a maioria dos alunos, 47,9% integra o ensino fundamental do sexto ao nono ano e que pelo perfil dos pais, 93% das famílias dos alunos atendidos possuem renda em torno de 3 salários-mínimos. A escola atende a 18 turmas do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), e 17 turmas do Ensino Médio (1º ao 3º ano). De acordo com o PPP, reestruturado em 2018, a missão da Escola é: *o de promover um processo educativo, em que o educando se desenvolva com dignidade para o exercício da cidadania, priorizando o trabalho pautado no respeito às diferenças para a convivência em sociedade.*

Também de acordo com o PPP, o perfil dos alunos *têm características relacionadas ao contexto da sociedade moderna e atual, conectada na tecnologia, adepta da comunicação rápida e dinâmica das redes sociais e com grande acesso à internet como fonte significativa de informações.*

Foram duas turmas observadas para a realização deste trabalho de pesquisa, ambas do 9º ano diurnas, com 38 alunos cada, e idades que variam entre 13 a 14 anos.

Cena da sala de aula

Em uma turma de 35 alunos presentes, em um determinado dia, a professora levou 15 minutos para começar a aula, pois os alunos não faziam silêncio e conversavam, efusivamente, entre si. Após o início da aula, a professora começou a correção de um texto que não havia terminado na aula anterior. Iniciada a correção, 15 alunos ficaram de braços cruzados e cabeça abaixada sobre as carteiras, alguns deles pareciam dormir durante a aula. Cerca de cinco alunos, dentre os 35, pareciam prestar atenção à aula, e os demais conversavam entre si. Essa cena prosseguiu por grande parte da aula.

O objetivo de exposição dessa cena é construir uma compreensão sobre o comportamento e interesse dos alunos na aula de língua portuguesa, bem como a interação, ou a falta dela, entre os alunos e a professora. Para embasar essa situação interacional e relacioná-la à aprendizagem, foi utilizado como fundamentação teórica estudos de autores cujas ideias, dialogam entre si: Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Mehan e McDermott. Os autores citados demonstram, em seus estudos, uma preocupação decorrente com o processo de aprendizagem entre alunos, sejam crianças, jovens e/ou adultos e como a interação entre educador e educando é importante para o desenvolvimento dos estudantes.

2 INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM PAULO FREIRE E EM VIGOTSKY

Para iniciarmos uma compreensão sobre a cena acima e sobre o processo de interação entre aluno e professor, é fundamental citar Paulo Freire e sua concepção de educação dialógica. O autor demonstra em seu livro *A pedagogia do Oprimido* a importância do desenvolvimento do diálogo no processo de aprendizagem-desenvolvimento em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento. Discorre, também, sobre a importância da palavra (meio para que se faça o diálogo) e sobre a práxis, que abarca: reflexão e ação transformadora. A palavra sozinha, sem reflexão é vazia, não tem poder, mas associada à ação tem o poder de mudar o mundo, transformar mentalidades, pessoas, realidades. Do mesmo modo, uma relação dialógica, baseada na horizontalidade, pode ser usada como instrumento de transformação social.

O diálogo, o uso da palavra, liberta o oprimido, porque ele passa a ter voz, podendo expressar suas opiniões. Para haver diálogo verdadeiro é preciso que haja pensamento crítico. E sem diálogo não há comunicação, por conseguinte, educação. Freire (1972) descreve, desse modo, seu método, através do qual temas geradores ajudam no processo de criação do conteúdo pragmático do educador-mediador. Freire (1972) propõe que é fundamental conhecer a

realidade do educando e o contexto trazido pelo aluno à sala de aula para que o educador possa falar na mesma linguagem que o educando e, desse modo, se faça entender. Porém, é preciso cuidado e empatia, por parte do educador, na abordagem de temas mais delicados aos olhos do educando. Freire (1972) defende que o papel do educador é muito maior que o de transmitir conhecimento. É importante tentar fazer com que o aluno tenha consciência da sua realidade, para que possa transformá-la, através do pensamento crítico.

Já para Vigostky, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento ocupa lugar de destaque, principalmente, na educação. Segundo Moraes (2008), Vigotsky concebe que o desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, porém articulados entre si, numa relação dialética. Entre outras palavras: a aprendizagem influencia o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento influencia a aprendizagem. De acordo com Moraes (2008) Vigotsky considera que **a boa aprendizagem é aquela que se adianta e conduz o desenvolvimento**. Desta forma, ele, além de valorizar a aprendizagem como a promotora do desenvolvimento humano, delega à educação e ao ensino um importante papel nesse processo. Este pressuposto é de fundamental importância para a educação escolar por colocá-la em um grau de extrema relevância na constituição do desenvolvimento humano. Moraes (2008) afirma que Vigotsky defende que a aprendizagem é favorecida através do que denomina de zona de desenvolvimento proximal, que é estimulada, segundo o autor, nos trabalhos em grupo, nos quais o educando troca informações com outro, e ambos se desenvolvem por meio de uma atividade colaborativa. A atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal do estudante poderá promover o seu desenvolvimento.

3 INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM PIAGET, MCDERMOTT E MEHAN

Somando à educação dialógica de Paulo Freire à ideia de desenvolvimento colaborativo que leva à aprendizagem, cunhada por Vigotsky, cabe abordar, do mesmo modo, as ideias de Piaget, que analisa o desenvolvimento da educação através da qualidade de interação entre sujeitos, que deve ser medida em termos de troca, como demonstrados na zona proximal de Vigotsky. A interação em sala de aula, tema deste artigo, será abordada sob as perspectivas de estudo de Piaget, pelo autor Yves de La Taille. A interação em sala de aula, ou seja, o modo como o professor conduz a aula e como o aluno participa dela pode ser prejudicada por alguns motivos explicados por Piaget, como por exemplo, o modo como o educador trata o erro do educando, o que faz toda diferença no processo de interação, como mostrado a seguir.

Os erros cometidos pelos educandos podem ser vistos de duas formas, uma negativa e outra positiva. A primeira, de acordo com La Taille (1997), seria a condenação sumária do erro, traz uma ignorância à respeito do caráter interpretativo ou um desprezo à inteligência, fazendo uma tabula rasa em relação aos alunos. Já a segunda, a forma positiva de ver um erro é que eles podem dar pistas importantes sobre as reais capacidades de assimilação dos alunos. Muitas das vezes isso é ignorado pelo “professor bancário”, no conceito de Freire, e acaba prejudicando o desenvolvimento do aluno, que ao errar e ser, por exemplo, repreendido pelo professor pelo seu erro fica com medo de dar novas respostas, errar e ser repreendido novamente. Portanto, este é um dos conceitos que deve ser trabalhado pelo educador, a forma de lidar com os erros dos alunos, para que o aluno não se sinta coagido no momento de dar a resposta, mas saiba que tem o acolhimento e não a repreensão do professor. As tentativas dos alunos em acharem respostas certas devem ser encorajadas e deve-se dar valor aos erros (advindos de um processo de reflexão), porém é preciso alertar aos alunos que cometem um erro de que, embora a reflexão tenha sido interessante, aquela não é a resposta correta. A exaltação do erro não pode iludir o aluno, que deve ter a consciência de que nem todas as ideias têm o mesmo valor.

Mehan (1978) também aborda o caráter interpretativo do erro apontando que *“respostas erradas resultam, frequentemente, de uma interpretação diferente do material conceitual utilizado, e não da falta de conhecimentos ou da incapacidade de raciocinar de forma correta”*.

Para R. McDermott (1977), relações de confiança recíproca são necessárias ao bom funcionamento das salas de aula e favorecem aprendizagens bem-sucedidas. Do mesmo modo, os fracassos podem ser vistos como resultado da falta de interação entre educadores e educandos.

Na educação atual, muitas das vezes, a capacidade de refletir é deixada de lado, e se o indivíduo não reflete de maneira crítica, não alcança a autonomia. Por isso é tão importante que os professores encorajem a autonomia intelectual de seus alunos.

4 A INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA – UM ESTUDO DE CASO

A grande questão que norteia o educador de línguas é como tornar uma aula interessante, utilizando dos recursos que dispõe, como conseguir chamar a atenção do aluno, fazer com que ele se interesse pelo assunto abordado e participe da aula. Após observações teóricas sobre interação, aprendizagem e desenvolvimento, será demonstrado na prática como essa relação se dá através de observações feitas em duas salas de aula do nono ano do ensino fundamental da

Escola Estadual pesquisada. Para tal, foram observadas 18 horas/ aula, além de entrevistas feitas com alunos e com a professora de língua portuguesa da escola em questão.

Pode-se observar em relação à dinâmica em sala de aula, o modelo “bancário” de educação, criticado por Freire, no qual o professor discorre sobre o conteúdo para os alunos, que apenas ouvem o professor, sem muito diálogo ou questionamentos. Percebe-se uma dificuldade grande do professor em manter a atenção dos alunos para o conteúdo programático, que é muitas vezes passado no quadro, para cópia dos alunos. Em sua maioria dispersos, percebe-se que alguns alunos dormem durante as aulas, ficam no celular, ou mantêm conversas paralelas à aula, situações citadas no quadro presente na introdução deste trabalho. O professor, diante da desobediência de alguns alunos é obrigado a dar uma advertência ou mesmo expulsar o aluno da sala de aula que está causando algum tumulto ou desrespeitando o professor.

Nas entrevistas feitas com sete alunos, sendo três do 9º ano B e 4 do 9º ano C, constatamos que a maioria deles se sente desmotivada nas aulas de português, motivo pelo qual justificaram as conversas paralelas e a falta de atenção, durante as aulas. A causa da desmotivação, segundo eles, está na metodologia adotada pela professora, que é baseada apenas no emprego do conteúdo e exercícios do livro didático. Para que a aula se tornasse mais interessante, três deles sugeriram que *“as aulas seriam mais dinâmicas, com atividades diferentes, realizadas fora de sala de aula”*. Outros acreditam que a professora poderia interagir mais com os alunos *“Se ela não ficasse falando tão alto, se ela fosse mais calma, a gente podia colaborar com ela também, falando menos e fazendo menos bagunça, e ela poderia ser mais legal e ser mais amiga da gente. O relacionamento entre professor e aluno tem que ser bacana pra ser uma aula boa senão não dá”*, cita uma entrevistada.

Esse fato relatado por uma aluna do 9º ano corrobora com a afirmação de McDermott (1977) que ressalta que os alunos podem se tornar hostis e não querer colaborar com o andamento das aulas se não tiver uma boa relação com o professor. *“Em resposta à autoridade do professor, as crianças desenvolvem a sua própria organização da sala de aula, na qual os objetivos se tornam não trabalhar e perturbar os procedimentos do professor (1977, p. 206)”*.

Em relação às dificuldades com gramática e interpretação de texto, os alunos concordaram que o mais difícil é a gramática e que são melhores em interpretação de textos, ideia refutada pela professora, que mostrou exames em que os alunos foram melhor em gramática, porém, muito confusos quando tinham que interpretar textos e quando tinham que fazer redações de gêneros narrativos, como quando tiveram que redigir uma reportagem, por exemplo, onde tiraram as piores notas. Um dos alunos ressaltou: *“Eu não sinto muita dificuldade com interpretação de texto, porque eu tenho uma proficiência em português, mas*

eu sinto que os outros alunos não conseguem entender, não conseguem acompanhar comigo o que a professora tá dizendo. Ela deveria não pensar em um só aluno que tá entendendo tudo, mas deveria pensar na sala inteira. Porque é a sala inteira que não tá entendendo.”

Porém, a professora trabalha bastante interpretação de textos e ensino de gêneros textuais, em sala de aula, seguindo os modelos do livro didático, porém, uma hipótese é que se a professora focasse em temas que fizessem parte do universo dos alunos, eles prestariam mais atenção, como responderam em entrevista.

Ao serem questionados de como a aula de português poderia ser mais interessante, uma das alunas ressaltou que *“a aula seria melhor se a professora desse mais exemplos e saísse um pouco do que tá no livro, também poderia ter mais aulas práticas, não ficar só no quadro passando matéria para gente copiar”*. Outro educando entrevistado lembrou que o professor também já foi aluno, e que poderia lembrar dessa época e anotar as dificuldades que ele teve, porque hoje os alunos podem estar tendo as mesmas dificuldades que o professor teve enquanto aluno.

5 CONCLUSÃO

Os processos de interação, em sala de aula, entre educador e educando são de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Como demonstrado em estudos de Paulo Freire, Piaget, Vigostky, quanto maior a interação, a participação do aluno e o diálogo entre educador e educando, maior a autonomia, aprendizado e desenvolvimento do aluno.

O educador atual deve buscar, maneiras de tornar a sua aula mais interessante para que haja uma participação efetiva do aluno, combatendo os modelos tradicionais da educação bancária. A ideia, reforçada por Freire, é a de que com a abordagem, em sala de aula, de temas afins aos educandos, haja a criação de novos diálogos e que o processo de aprendizagem possa ser dividido entre aluno e professor, que passam a refletir juntos e expressar sua percepção da realidade.

Sobre as turmas observadas, podemos constatar que ambas têm dificuldade em interpretação e produção de textos, porém, demonstram, em grande parte da aula dispersos e criando conversas paralelas, o que torna mais difícil a atenção e aprendizagem. Para que os alunos passem a se interessar mais pelas aulas, a professora poderia adotar uma metodologia dialógica, mais próxima dos educandos, com maior interatividade e com a adoção de textos que prendam a atenção dos alunos e que sejam mais próximos da realidade deles. Como sugerido

pelos próprios alunos aulas diferentes do padrão tradicional, com atividades externas, por exemplo, os faria interessar mais e serem mais participativos.

REFERÊNCIAS

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Ana Teixeira. Prefácio de Marília Pontes Sposito. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LA TAILLE, Y. de. **O erro na perspectiva piagetiana**. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ISBN: 978-6-59839-011-2

