

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS

Rosilene Felix Mamedes
Charlene de Lima Alexandre da Silva
Adilma Gomes da Silva Machado
Maria Zilda Medeiros da Silva
Katielyne Coelho Cruz Rocha
Kelly Dias Moura
Gabriela Tavares Barboza de Lima
Isadora Ascitti Moura
Iara Maria Noronha da Silva
Márcio de Melo
Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho

VOL 1



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

Múltiplos letramentos em contextos de
aprendizagens [livro eletrônico] / organização
Rosilene Félix Mamedes...[et al.]. --
João Pessoa, PB : Rosilene Félix Mamedes,
2024. -- (Da teoria ao "chão da escola")
PDF

Outros organizadores: Gabriela Tavares Barboza de
Lima, Iara Maria Noronha da Silva, Maria Zilda
Medeiros da Silva.

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-00-91165-7

1. Aprendizagem 2. Escrita
3. Interdisciplinaridade na educação 4. Letramento
5. Professores - Formação I. Mamedes, Rosilene Félix.
II. Lima, Gabriela Tavares Barboza de. III. Silva, Iara
Maria Noronha da. IV. Silva, Maria Zilda Medeiros
da. V. Série.

24-191564

CDD-370.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Letramento : Formação de professores : Educação
370.7

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

CONSELHO EDITORIAL

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

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Michele Teixeira de Pontes
Kelly Dias Moura

REVISORES (AS)

Dra. Rosilene Félix Mamedes
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado
Kelly Dias Moura

PREFÁCIO

Desde 2010 eu venho acompanhando o trabalho docente, seja por meio da formação continuada ofertada pelas secretarias da educação, seja recebendo artigos acadêmicos para publicação, ou ainda, como coordenadora de grupos de trabalhos em congressos de educação. Toda essa experiência me mostra o quão grande é a figura do professor, que muitas vezes em meio as suas dificuldades e limitações acabam por enfrentar desafios que nem sempre eles têm respostas. É bem verdade, que tentar entender o problema educacional no Brasil é algo bem maior do que o “chão da escola”, como os professores gostam de chamar seu ambiente de trabalho, porém, é verdade também, que o papel do professor é decisivo no fazer educação, e, além disso, é primordial que a gente reflita que a educação, não jaz na escola, pelo contrário, ela inicia na família, quando a criança precisa ser direcionada para atos e preceitos que a constituirão como cidadã. É nesse sentido, que a figura da família precisa ser trazida para o espaço educacional, como parceira da escola, como apoiadora dos seus filhos.

Mas, como pensar em parceria onde muitas vezes temos famílias desestruturadas? Famílias compostas por pais não letradas? Como esperar que os pais auxiliem aos seus filhos nas atividades escolares, se muitas vezes eles lidam com o não letramento ou até mesmo com o analfabetismo?

Ser professor é lidar não apenas com as suas limitações, mas dos outros, em prol de não apenas passar o conteúdo das disciplinas, porém é preciso entender o seu papel, qual o seu lugar na vida dos seus alunos, pois muitas vezes ele é o único a está próximo, a ser o aliado no ensino-aprendizagem, não só das disciplinas, mas guiando para o exercício da cidadania, na busca de melhores condições de vida, por meio da educação.

É nesse contexto que nasce a coleção de 2024 da Contatos Empreendimentos Educacionais, como forma de refletir a educação no caráter interdisciplinar, em prol de propiciar o debate amplo pelo ato de educar de forma significativa, com o olhar no outros, entrelaçando não apenas a figura professor e aluno, mas todos os agentes que fazem parte desse amplo universo que faz parte da escola, e, conseqüentemente, do contexto amplo da educação.

Rosilene Felix Mamedes
(Doutora em Letras, Mestra em Linguística, Proprietária da Contatos
Empreendimentos Educacionais)

SUMÁRIO

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE UM DOS CAPÍTULOS	6
Maria Zilda Medeiros da Silva; Soraya Nogueira Albert Loureiro; Adilma Gomes da Silva Machado	
O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO	25
Isadora Ascitti Moura; Iara Maria Noronha da Silva; Rosilene Felix Mamedes	
PROJETO DE LEITURA E ESCRITA: A CULTURA AFRICANA ATRAVÉS DOS CONTOS	35
Iara Maria Noronha da Silva; Isadora Ascitti Moura; Rosilene Felix Mamedes	
GÊNEROS TEXTUAIS x LETRAMENTO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	45
Márcio de Melo; Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho	
DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL PARA PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....	57
Gabriela Tavares Barboza de Lima; Katielyne Coelho Cruz Rocha	
BRINCADEIRAS DE CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	71
Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho; Márcio de Melo	
“LEITURA EM REDE: A MEDIAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES”	85
Gabriela da Silva Andrade; Maria Dislene Soares de Oliveira	
DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA À FORMAÇÃO DOCENTE : UM ESTUDO DE CASO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	97
Alinne Barbosa Cabral	
MACHADO DE ASSIS - A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA RACIAL NA LITERATURA BRASILEIRA E OS ECOS DA RESISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	119
Sabrina Silva Souza	
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO "BRINCAR E APRENDER" NA APALA	128
Sara Fabiana da Silva Lopes; Lidiane de Lima Felismino	

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE UM DOS CAPÍTULOS

Maria Zilda Medeiros da Silva¹
Soraya Nogueira Albert Loureiro²
Adilma Gomes da Silva Machado³

RESUMO

O presente artigo buscará apresentar uma análise de um capítulo do livro do 9º ano da Língua Portuguesa, cujo título de sua capa é “*SE LIGA NA LÍNGUA, LEITURA PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM*”. As variedades linguísticas são as diferentes maneiras de falar de uma mesma língua, assim como as demais línguas o Português, possui suas variantes. Dessa forma, destacamos como um dos fatores resultantes à diversidade linguística a extensão territorial do Brasil: suas diversidades em características geográficas, culturais, sociais e entre outros fatores que influenciam e resultam na heterogeneidade na fala dos indivíduos. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, de natureza exploratória, a partir da análise de um capítulo do livro didático. possível identificar a existência de consonância com os pressupostos teóricos de Labov e Marcuschi que consideram a língua em seus aspectos social, histórico e cultural pressupondo a concepção sociolinguística de língua com múltiplas formas de manifestação e variabilidade espontânea, sendo este, um fenômeno natural que se revela em situação de uso concreta, com texto e discurso.

Palavras-chave: língua; leitura; linguagem.

1 INTRODUÇÃO

O material didático vem evoluindo a cada época, os pesquisadores, escritores e editores

¹ Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa/PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8320-2606> E-mail: zilda.libras@gmail.com;

² Mestranda em Linguística - PPLE pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa/PB, Brasil. E-mail: sol.loureiro@hotmail.com;

³ Docente efetiva Secretaria Municipal de Conde-PB. Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa/PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1912-2852>. E-mail: adilmalibrasp@email.com.

estão buscando produções que apresentem conteúdos que possam trazer para vida dos estudantes um conhecimento de mundo a partir dos assuntos abordados em cada capítulo. Assim, o artigo buscará apresentar uma análise de um capítulo do livro do 9º ano da Língua Portuguesa, cujo título de sua capa é “*SE LIGA NA LÍNGUA, LEITURA PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM*” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo, escrito por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

O capítulo analisado apresentará a variação linguística presente no texto em língua portuguesa, destacando sua existência como língua para a comunicação e a escrita do (Português) em alguns países que têm referência de uso como língua. Sendo assim, o objetivo principal deste artigo é analisar a temática referente aos aspectos da variação linguística empregada no âmbito da perspectiva sociolinguística.

A análise em questão apresenta como base algumas concepções teóricas a fim de desenvolver uma melhor reflexão a respeito da existência da variação da língua portuguesa na perspectiva sociolinguística. Serão estabelecidas ainda, quais as relações dos conteúdos no tocante às habilidades e competências do referido capítulo do livro com as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O artigo está estruturado em três etapas: na primeira a fundamentação teórica, que nos proporcionará reflexões a respeito da temática apresentada, a qual foi utilizada como base para constatar a importância da variação da língua portuguesa como conteúdo em uma perspectiva sociolinguística para o ensino do 9º ano do fundamental. Na segunda etapa será apresentada a metodologia que contemplará a natureza da nossa pesquisa e quais as estratégias para o desenvolvimento. Em seguida, na terceira etapa, será apresentada a análise dos dados, nos quais, serão apresentados os textos e os exercícios que são oferecidos no capítulo do livro analisado.

No decorrer da análise de dados, foram apresentadas imagens das atividades do capítulo do livro. Para cada imagem foi realizada uma análise através de comentários argumentativos estabelecendo relação com as competência e habilidades da BNCC, sem perder de vistas o objetivo que é a variação linguística existente sob a perspectiva sociolinguística para o desenvolvimento integral dos educandos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

As variedades linguísticas são as diferentes maneiras de falar de uma mesma língua,

assim como as demais línguas o Português, possui suas variantes. Dessa forma, destacamos como um dos fatores resultantes à diversidade linguística a extensão territorial do Brasil: suas diversidades em características geográficas, culturais, sociais e entre outros fatores que influenciam e resultam na heterogeneidade na fala dos indivíduos.

Para Geraldi (1997, p. 50), “*língua é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterogêneas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua*”. Considerando a definição apresentada pelo autor, é notório que o reconhecimento das variantes linguísticas não interfere na eficácia do uso da língua, visto que todas as variantes possuem funcionalidade e importância. Corroborando a ideia, Marcuschi (2007, p. 43), aborda que:

(...) toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relação linguística imanentes. Ao contrário, minha concepção da língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível à mudança), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situação de uso concretas, com texto e discurso, (MARCUSCHI, 2007, p. 43)

Nesta perspectiva, devemos considerar os aspectos históricos, sociais e culturais que emergem da heterogeneidade da língua, considerando os contextos situacionais que condizem com a prática linguística. Nogueira (2012) ressalta no trecho quanto à variação linguística: “*A variação linguística é um fenômeno natural; a Língua Portuguesa, como todas as línguas, apresenta inúmeras variações e passa por mudanças no tempo historicamente, e no espaço, geograficamente*”. Segundo Terra (2008, p. 64) ressalta que a diferença mais perceptível é de ordem fonética, ou seja, na maneira de produzir os sons da língua materna. Assim, podemos exemplificar a modificação na pronúncia dos vocábulos *beijo* e *favor* no Português de Portugal.

Também é importante evidenciar as diferenças relacionadas à semântica, ou seja, com os significados das palavras, a exemplo: “hospedeira de bordo”, que em Portugal se significa “aeromoça”. Muitas palavras comuns ao vocabulário dos Brasileiros, em Portugal suscitariam certo grau de estranheza, como nos confirma Terra (2008, p. 64), ao elencar que os vocábulos de matrizes indígena e africana tais como “maloca”, “macumba” e “vatapá”, causa estranheza aos portugueses. Tendo em vista que a língua falada por eles, por razões históricas, não recebeu contribuições dos povos indígenas e africanos.

As variedades linguísticas apresentam aspectos que representam a identidade do povo. Relevante por si, ao mesmo tempo que caracteriza suas peculiaridades, originadas por fatores individuais (fala), que perpassa pela língua e linguagem. Assim que esse “*caráter individual*

da fala é responsável pela diversidade da língua: cada falante acaba utilizando-a de maneira peculiar, de modo que a forma utilizada por um falante individualmente é diferente da utilizada pelos demais” (Terra, 2008, p. 84). Considerando a pertinência desses aspectos iremos apresentar uma breve revisão conceitual dos tipos de variedades no decorrer do texto.

Define-se que as variedades históricas (diacrônicas) surgem com as modificações ocorridas na língua com o passar do tempo. Segundo Duarte (2012), um exemplo bastante representativo é a questão da ortografia: a palavra *farmácia*, uma vez que a mesma era grafada com “ph”, contrapondo-se à linguagem dos internautas, a qual se fundamenta pela supressão dos vocábulos, hoje tem correspondência fonológica e fonética ao fonema fricativo alveolar [f].

As variantes geográficas/regionais ou diatópicas estão relacionadas às diferentes maneiras de falar de um lugar para o outro, de uma região para a outra, essas ocorrem também por meio da diversidade de nomenclaturas aos mesmos itens. Como exemplo, citamos a palavra “*mandioca*” que, em certos lugares, são chamados de “*macaxeira*” e “*aipim*”. Figurando também, esta modalidade estão os sotaques, ligados às características orais da linguagem (Duarte,2012).

As variantes sociais ou diastráticas manifestam-se com as diferenças na maneira de falar no âmbito fonético e fonológico, muitos falantes por alguns fatores, costumam apresentar essa variante trocando os sons das consoantes na pronúncia. Nesse sentido, Duarte (2012) ressalta que estas variantes estão diretamente ligadas aos grupos sociais, como também ao grau de instrução de uma determinada pessoa. À exemplo, o autor cita gírias e jargões caipira. Essa ocorrência está relacionada a alguns fatores, sendo na maioria um dos principais, a baixa escolaridade do falante.

As variantes estilísticas (diafásicas) surgem através da adequação realizada pelo falante, ou seja, pela seleção do nível de linguagem, conforme o exigido nas situações comunicativas escritas ou orais. Dessa maneira, o falante buscará desenvolver a habilidade de adequação linguística, conforme as exigências da situação comunicativa, em maior ou menor grau de formalidade.

Diante da breve conceituação apresentada, não podemos deixar de elencar a existência da norma padrão que é considerada, segundo a gramática normativa a “correta”, de maior prestígio social. Contudo, devemos ter por convicção que todas as variantes possuem sua importância, no entanto, a norma padrão será preferencialmente utilizada em algumas situações sociais. Dessa forma, para que os falantes se tornem competentes linguisticamente, os mesmos têm que conhecer as diversidades da língua e utilizá-las, apropriando-as conforme o contexto situacional.

A ressalva que é fundamental: as variedades da língua devem ser abordadas em sala de aula por meio de metodologias que apresentem as mesmas de forma diversificada e mais dinâmica possível. Vivências que elenquem as variedades linguísticas no tocante aos aspectos históricos, geográficos, sociais, e também através da norma padrão, nas produções orais e escritas. É o que corrobora os PCNs:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 19).

Portanto, vale ressaltar a imensa relevância da abordagem da temática durante todo processo ensino-aprendizagem, visto que o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos falantes deve ocorrer de forma contínua e processual durante as vivências de interações verbais e utilização das variantes linguísticas.

2.2 ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS NO ESTRANGEIRISMO

No livro de Ormundo e Siniscalchi, a partir da página 37 a 41, um tema passa a ser abordado: a variação linguística advinda do estrangeirismo. Nesta seção é explicado que palavras emprestadas de outros idiomas é uma situação comum, da mesma forma como ocorre as palavras “*futebol – football*” e “*abajur - abat-jour*” que passam por um processo de adaptação de grafia e pronúncia, embora também existam palavras que são incorporadas na sua forma original. Rodrigues *et al* (2011) pontua sobre a necessidade de distinguir três termos que os leigos costumam confundir são eles estrangeirismo, empréstimo e neologismo:

“Em primeiro lugar, temos o estrangeirismo, que vem a ser o emprego de palavras que se originam de outra Língua estrangeira e não possuem uma palavra correspondente a ela na nossa Língua (...) No segundo caso o empréstimo (galicismo, anglicismo, etc.) a própria nomenclatura deixa clara a função das palavras, que sofre pouca modificação e passa a fazer parte do léxico, sendo que todas elas hoje classificadas como empréstimo foi um dia estrangeirismo. No caso do neologismo que é o surgimento de palavras novas é comum na mídia e em todos os meios de comunicação e que acaba por se tornar parte do cotidiano, é o caso de,deletar, twitar (...)” (RODRIGUES *et al.*, 2011, p.3).

Um somatório dos aspectos que compõem o uso de estrangeirismo, que é considerado o uso de termos/palavras, advindos de outros idiomas. Para Teixeira (2015) o uso de estrangeirismo, dada a sua natureza linguística, cabem no contexto de realização linguística que

se pode designar como conjuntura social. Xatara (2001) pontua como um problema o fator de prestígio/desprestígio como um dos fatores para utilização do estrangeirismo decorrente do valor que é dado a língua materna, do alcance que ela tenha para que seu locutor saiba se servir e sentir-se satisfeito durante o processo de comunicação. Bertozzi (2015) em seu estudo cita três tipos de estrangeirismo com ocorrência na Língua Portuguesa.

“1) Decalque — versão literal do lexema-modelo concretizado, tendo em vista que tais palavras são calques literais da palavra estrangeira, como em retroalimentação, supermercado e cartão de crédito; 2) Adaptação da forma estrangeira à fonética e à ortografia brasileira, quando, em geral, o estrangeirismo já foi adotado há muito tempo pela nossa cultura, por exemplo, boicote (boy-cott), clube (club) e drinque (drink); e 3) Incorporação do vocábulo com a sua grafia original, por exemplo, hardware, check-up e best sellers” (BERTOZZI, 2015, P.251) .

Ainda de acordo com Xatara (2001), essa questão também está relacionada às políticas educacionais que busquem valorizar e propagar o uso da língua de determinado local através de planejamento linguístico como ocorre em Portugal. Valadares (2014) acrescenta que o desenvolvimento científico e tecnológico, mais recentemente, acentuou a utilização de palavras estrangeiras, especialmente no caso do português do Brasil. Teixeira (2015) esclarece que no tocante a longevidade dos estrangeirismos, alguns permanecem por curto espaço de tempo, podendo “morrer” e outros se prolongam mais tempo se familiarizando com a língua receptora.

Outro fator importante é que boa parte dos nativos desconhece a origem do vocábulo, ou seja, ao realizar a sua língua materna o indivíduo não sabe se a palavra que está a utilizar é estrangeira ou não. No tocante ao doravante Português Brasileiro, Valadares (2014) argumenta que não é o aportuguesamento de uma palavra estrangeira, que vai tornar seu uso mais ou menos efetivo, mas sim, o próprio uso pelos usuários. Valadares (2014) ressalta que o léxico é o resultado da história de um povo, de seus contatos e de suas relações. Tendo em vista que a ampliação semântica compõe tais relações por consagrar os usos e sentido (p. 404).

Para Zilles (2001, p.155) existem mudanças espontâneas que são resultados de motivações internas aos sistemas linguísticos, resultando de contato entre línguas ou de situações de dominação política e imposição. Bertozzi e Valadares (2015) conclui em seu estudo que o gênero textual publicitário pode contribuir também para os processos de variação e mudança linguística. Como corrobora Labov (2008), quanto a tais processos, a estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos usuários e dos estilos por meio de regras que governam a variação na comunidade linguística.

Um dos maiores nomes dos estudos sobre sociolinguística variacionista e do estrangeirismo é Labov (1972), para o qual a variação passa a ser considerada como inerente,

regular e, enquanto tal, passível de uma análise linguística sistemática. Para Labov (1994), toda língua apresenta variação, que é sempre potencialmente um desencadeador de mudança, existindo imposições socioculturais que contribuem para que determinadas palavras sejam usadas e tenham conseqüente relevância na comunidade linguística.

Labov (1994) procura demonstrar em seus estudos a ocorrência e funcionamento de regularidades de variações que aconteceriam de forma sistemática e previsível. Neste sentido, Lucchesi (2012, p.794) acrescenta que a concepção de um sistema linguístico heterogêneo e variável permite que a sociolinguística estabeleça o seu objeto de estudo como a comunidade de fala, a coletividade que usa concretamente a língua em um contexto histórico específico. Mas afinal, o estrangeirismo é benéfico ou maléfico à língua portuguesa? Alguns estudos como Gonçalves *et al* (2011) que trata de duas vertentes distintas: os gramáticos e os linguistas. Os gramáticos contaram inclusive com o apoio de um projeto de lei do deputado Aldo Rebelo em 1999 contra o uso de estrangeirismo travando assim, uma batalha com os cientistas da língua:

O projeto de lei 1676/99 de autoria do Deputado Federal Aldo Rabelo (PCdoB-SP) dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa, o que para os linguistas é um grande equívoco, pois se trata de proteger a língua de quem? De seus usuários? Mas não são esses os donos da língua? Muitos gramáticos acreditam que não existe língua após a língua, que a norma padrão deve ser seguida à risca, que fora disso estamos diante de um português errado, feio e não aceitável. (Gonçalves *et al* 2011, p.4).

Aldo Rebelo justifica em seu projeto de Lei a necessidade de defesa do idioma para sua continuidade, especialmente do ponto de vista da globalização, que acelera o processo de incorporação de palavras de outros idiomas, podendo provocar descaracterização do Português.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, de natureza exploratória, a partir da análise de um capítulo do livro didático intitulado “*Se Liga na Língua, Leitura Produção de Texto e Linguagem*”, visto que foi pautada em embasamentos literários com a mesma possui abordagem qualitativa. Fundamentada em projetos teóricos e metodológicos. Para Gil (2002, p.127), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida é elaborado, principalmente, a partir de livros e artigos científicos.

Será utilizada como base a análise qualitativa, que de acordo com Santos (2007, p.30), os resultados da pesquisa qualitativa necessitam da leitura e análise de um capítulo do livro didático supracitado. A seguir, identificar aspectos teóricos implícitos e explícitos referentes às

variedades linguísticas, relacionando ainda ao conteúdo abordado bem como suas atividades às habilidades e competências estabelecidas na BNCC. Conforme Severino (2007, p.123), este tipo de pesquisa pode ser considerado explicativa, visto que além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, conforme o método estabelecido.

Ressalta-se que vivemos em uma sociedade marcada por ideologias, essas que geralmente nos sujeitamos a normas sem percebê-las. Sendo estas que refletem na sociedade e a principal ferramenta a língua como transmissão de costumes e cultura de um povo. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p.61), a sociolinguística educacional propõe que um membro da comunidade que fale tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em diversos contextos linguísticos, variando o grau de formalidade e hierarquias. Ao desempenhar tais funções o falante alcançará a competência comunicativa e será capaz de se comunicar em diversos tipos de discursos, independente das características socioculturais do contexto.

4 ANÁLISE DE DADOS

A análise foi realizada em um dos capítulos do livro do 9º ano da Língua Portuguesa, intitulado “*Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem*” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo, escrito por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. O referido livro apresenta um capítulo que aborda a variação linguística existente na língua portuguesa. Assim, foi realizada uma análise do capítulo que destaca a temática referente aos aspectos da variação linguística empregada no tocante da perspectiva sociolinguística.

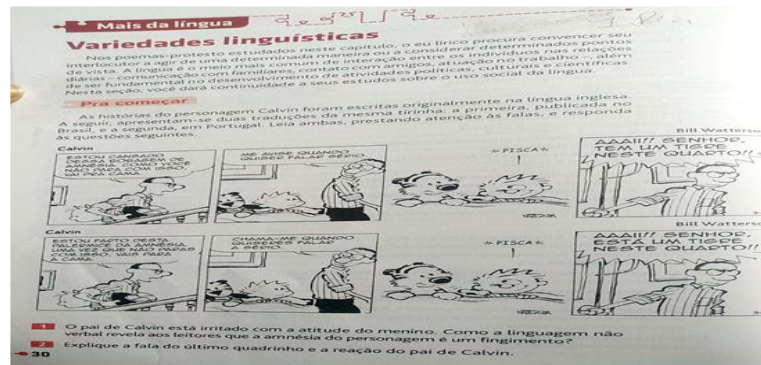
Para iniciarmos as observações foram registradas em fotos as imagens das páginas. Na imagem-1, com a representação de duas tirinhas referente a variação existente na língua portuguesa do Brasil e de Portugal. Foi possível, a partir das observações, verificar que a atividade apresenta ao aluno a compreensão para o entendimento da variedade do português existente na língua, como também de um país para outro.

O texto apresenta as mesmas imagens com uma escrita diferente, no qual, expõe para os alunos uma variedade da língua existente entre um país e outro, como também podendo destacar a utilização da mesma língua que é o (PORTUGUÊS). Observe na imagem 1. Este capítulo tenta passar para o aluno que a língua portuguesa está situada em outras localidades do mundo, mas, no entanto, sua escrita e a fala para a comunicação são diferentes com os mesmos sentidos.

Diante desta variedade existente na fala, trazemos a importância do aspecto sociolinguístico para a comunicação, em que, tem a fala como a sua escrita de forma

heterogênea e variáveis. Assim trazemos os pensamentos de (BAGNO, 2004a, p. 10). [...] “não basta descrever e analisar as relações entre língua e sociedade, é preciso, também, transformá-la”. Essa transformação com a língua portuguesa vem ocorrendo ao longo de sua existência, tanto com sua variação regional quanto na variação de um país para outro.

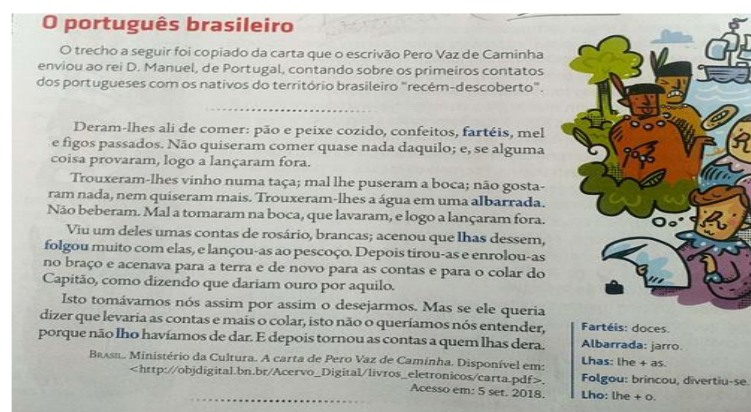
IMAGEM 1 – VARIEDADES LINGUÍSTICAS



Fonte: Livro (2018)⁴

Na imagem 2, apresentam a continuação da atividade exposta no capítulo. O texto destaca palavras que tem seu reconhecimento regional de Portugal como também apresenta uma variação do português do Brasil, com algumas palavras do português de Portugal. Assim é possível observar a variação encontrada na língua Portuguesa entre o Brasil e Portugal.

IMAGEM 2 – O PORTUGUÊS BRASILEIRO



Fonte: Livro (2018)⁵

⁴ Fonte: Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.

⁵ Fonte: Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.

Destacamos neste capítulo a existência da língua portuguesa em outros países, a sua existência como língua, língua viva que tem suas variações para a comunicação através da fala e da sua escrita. Abaixo temos a imagem 3 que tem uma representação destacando em quais países tem a comunicação português como língua.



IMAGEM 3 – COMUNIDADE DOS PAISES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP)
Fonte: Livro (2018)⁶

No tópico intitulado “Por que a língua sofre variações”, iniciado na página 33, foi constatado que os autores exemplificam o fenômeno da variação linguística, descrevendo que as línguas variam em função de inúmeros fatores, sejam geográfico, social e histórico de forma contextualizada, representada por alguns gêneros textuais. Os educandos irão desenvolver as habilidades linguísticas através do processo de reflexão sobre as diferentes formas de usos das variações da língua, sejam nas práticas sociais orais ou nas escritas, nos diversos gêneros textuais. Assim, as práticas linguísticas estão totalmente relacionadas às práticas de letramento. Como podemos constatar nas páginas 33 e 34 do livro supracitado:

⁶ Fonte: Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.

IMAGEM 4 – PORQUE A LÍNGUA SOFRE VARIAÇÕES

Por que a língua sofre variações


As particularidades percebidas no português falado em cada país da Comunidade Lusófona exemplificam o fenômeno da **variação linguística**.

As línguas variam em função de inúmeros fatores. O **fator geográfico** é um deles e não distingue apenas os falares de países diferentes. No Brasil, por exemplo, percebemos diferenças na maneira como falam gaúchos, baianos, cariocas, paulistas, mineiros, paraenses etc.

Veja como o chargista Jarbas Soares, conhecido como Jabá, aproveitou a variedade usada em Minas Gerais para produzir humor.

Para brincar com a crença popular de que um disco voador teria pousado em Varginha (MG), o chargista colocou um ET em busca de um produto típico, o pão de queijo, e usou o termo "cafezin" para caracterizar o sotaque local.

Em um mesmo estado, podemos observar diferentes variedades ao compararmos a fala usada nas áreas urbanas e nas rurais.



Jarbas Soares

Fonte: Livro (2018)⁷

IMAGEM 5 – FATORES DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O **fator social** também é responsável por essas variações. A língua varia conforme a idade do falante, o gênero, o nível de escolaridade, a profissão, os interesses etc. Leia este meme e imagine a que grupo urbano se relaciona a fala atribuída ao cachorrinho.



Ao deparar com a palavra "vei" e a expressão "mando flip", o leitor pode identificar essa fala com a de alguns grupos jovens.

Existe, ainda, um terceiro aspecto responsável pela variação da língua, o **fator histórico**. Ao longo do tempo, a língua se transforma, palavras e construções são abandonadas e outras são introduzidas no vocabulário ou modificadas. Os falantes brasileiros, por exemplo, praticamente já abandonaram o uso da segunda pessoa do plural (vós). Algumas gírias entraram e saíram de moda, como o adjetivo *supimpa*, que indica algo muito bom.

Leia este anúncio de 1918.

Um trampolim modelo

Paralelamente ao inegável desenvolvimento dos *sports* em nosso país, verifica-se o natural desenvolvimento da nossa indústria nesse ramo de actividade. Ainda agora acaba de construir a firma Prado Peixoto & C., desta praça, o solido e elegante trampolim [...].

Revista América, p. 96. Disponível em: https://digital360.usp.br/historiam/tema/629/14300623181_Output-0.pdf. Acesso em: 5 set. 2018.

A **variação linguística** é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. As características de cada falante, como idade, origem geográfica, nível de escolaridade e atividades profissionais e de lazer, fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, ela se altera conforme o tempo passa e os falantes vão tendo novas necessidades expressivas.

Além da formalidade, incomum nos anúncios publicitários atuais, o texto revela regras de ortografia que hoje já não são válidas.

34

Digitalizado com CamScanner

Fonte: Livro (2018)⁸

⁷ Fonte: Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.

⁸ Fonte: Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.

Durante as análises textuais, os autores enfatizam, que a variação linguística é um fator que ocorre em todas as línguas, considerando as características de cada falante: idade, origem geográfica, nível de escolaridade, atividades profissionais e de lazer. Além disso, ela se altera conforme o tempo passa e os falantes vão tendo novas necessidades expressivas. Nota-se por parte dos autores de livros didáticos uma boa apresentação referente às possibilidades contextuais no tocante ao emprego das variedades linguísticas.

Dessa forma, foi notório que neste objeto de análise além dos autores atribuírem um espaço, capítulo para o enfoque das variantes, foram propostas atividades exemplificando as mesmas, ratificando a importância ao contexto de uso da língua. Assim sendo, segundo a BNCC, os estudantes irão desenvolver a competência de compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Como podemos constatar no exercício proposto abaixo:

IMAGEM 6 – AS LÍNGUAS DO BRASIL

Variedades linguísticas NA PRÁTICA

1. Leia este trecho de uma reportagem sobre as influências que as línguas exercem umas sobre as outras.

As línguas do Brasil

[...] As línguas indígenas e africanas também deixaram sua marca no Brasil – as indígenas acrescentaram a natureza exuberante, para a qual os europeus literalmente não tinham palavras, e as africanas impregnaram nossa cultura, especialmente a religião e a culinária. Hoje, muita gente acha ruim a influência inglesa na língua. Nacionalistas à parte, esse pessoal vai ter que suas muito se quiser mesmo levar o português do Brasil de todos os estrangeirismos.

LÍNGUAS E CULTURA. Suplemento, vol. 174, maio 2002.

Em esse, preparem um pequeno texto – pode ser um diálogo, uma propaganda, uma música, uma entrevista etc. – usando muitas marcas de uma variedade linguística específica. Recorram à sua criatividade.

Literalmente: exatamente; ao pé da letra. Impregnaram: influenciaram profundamente.

Lembra?
O sentido denotativo é o literal e o sentido conotativo é o figurado, inventado.

a) A indicação “[...]” informa que foi suprimida uma parte anterior ao parágrafo reproduzido. Que palavra evidencia a mesma informação? Justifique sua resposta.

b) É possível supor quem é “esse pessoal” citado no trecho? Explique sua resposta.

c) Segundo o texto, a inclusão de palavras de outra língua no português é um fenômeno ocorrido apenas no passado? Justifique sua resposta.

d) Explique os sentidos denotativo e conotativo da expressão não ter palavras.

e) Qual desses sentidos está sugerido no texto? Que palavra é responsável por evidenciá-lo?

f) Levante uma hipótese: por que os europeus “não tinham palavras” para descrever a natureza?

Fonte: Livro (2018)⁹

⁹ Fonte: Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.

IMAGEM 7 – HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA

2) Leia as palavras do quadro a seguir, copie a tabela no caderno e complete-a com as palavras lidas. Todas as palavras tiveram origem em outras línguas e foram aportuguesadas em diferentes momentos.

samba – sanduíche – arroz – bife – azeite – senhala – envelope –
nankim – abajur – capim – canoica – abacaxi – pitanga –
fubá – calune – ópera – açúcar – cenário – cipó – guenda –
futebol – gabense – chá – sucuri – turismo

Árabe	Chinês	Francês	Inglês	Italiano	Quimbundo	Tupi-guarani

O quimbundo é uma língua usada, principalmente, em Angola. O tupi-guarani é uma família que engloba várias línguas empregadas pelos indígenas sul-americanos.


3) Veja esta lista de ingredientes para a preparação de um bolo.

Bolo de macaxeira – mandioca ou aipim

Ingredientes

- 3 kg de macaxeira (mandioca, aipim)
- 2 xícaras (chá) de leite de coco
- ½ xícara (chá) de água
- 2 ½ xícaras (chá) de açúcar (se gostar desse bolo bem doce use até 3 xícaras)
- 3 colheres (sopa) de manteiga derretida
- 2 ovos

Disponível em: <<http://globo.globo.com/recetas/para-receita-bolo-de-macaxeira-mandioca-mandioca-ou-aipim>>. Acesso em: 6 set. 2018.



a) A precisão é uma das características do gênero textual receita culinária. Como ela aparece no texto?

b) É correto afirmar que esta receita do bolo de macaxeira também serve para produzir bolos feitos de outros dois alimentos, a mandioca e o aipim? Justifique sua resposta.

c) Explique por que o site que divulgou a receita mostrou boa compreensão do fenômeno da variação linguística.

Fonte: Livro (2018)¹⁰

É perceptível que nem sempre nos livros didáticos os autores apresentam situações de uso da linguagem que possam levar o educando a reconhecer a heterogeneidade da língua, de maneira que ele possa usá-la adequadamente. É o que menciona Neves (2006, p. 35) quando relata que a heterogeneidade não adveniência a linguagem, mas sim uma questão de eficiência. Afinal, é qualidade e solução.

A atividade exposta, busca desenvolver as competências do falante, a questão 1 propõe a organização de trios e o preparo de um pequeno texto, tais como diálogos, propagandas, músicas ou entrevistas. Como acréscimo, usam marcas de uma variedade específica. Assim, os alunos irão recorrer aos conhecimentos construídos e a criatividade. Nesta proposta, o professor poderá oferecer a possibilidade de pesquisa antes da produção textual, os grupos devem ler suas produções para que os demais alunos identifiquem a variedade em foco.

A partir da atividade proposta, abre-se uma janela de possibilidade ao aluno de síntese e análise crítica, como apontar casos em que foram usados estereótipos, observáveis em associações indevidas entre marcas linguísticas e determinados comportamentos. Assim, possibilitando ao educando o conhecimento da variabilidade de usos da língua, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos. De acordo com a perspectiva apresentada, a Base Nacional

¹⁰ Fonte: Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.

Comum Curricular (BNCC) realiza e propicia referências que posicionam o ensino das variedades linguísticas, no processo de ensino-aprendizagem. Vale salientar que esta é uma ideia presente em um dos seis objetivos gerais da educação básica presentes no referido documento:

6) Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções. (BRASIL, 2016, p.98).

Posteriormente, a atividade propõe uma análise de um trecho de reportagem sobre as influências que as línguas exercem umas sobre as outras. Bem como propor aos educandos a ampliação dos conhecimentos da incorporação de palavras das línguas indígenas na formação da Língua Portuguesa no passado e do Inglês mais recentemente. Além disso, a atividade alerta implicitamente a existência do preconceito linguístico ao apresentar a existência de pessoas que defendem um Português sem a presença de palavras estrangeiras. Nesta perspectiva, segundo a BNCC, os alunos desenvolvem a habilidade de reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

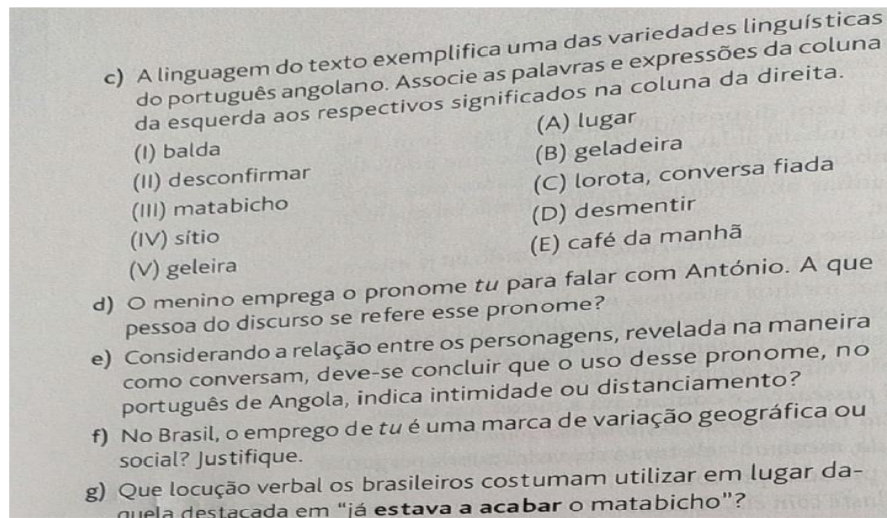
Consoante a Dionísio (2003, P. 21), ele relata que ao se deparar com as existências linguísticas não é sinônimo de respeito, visto que o fato de que a variação intriga e instaura diferenças. Assim podem gerar discriminação e preconceito. Nesse sentido, é de extrema importância que os educadores possuam conhecimento acerca das variedades da língua, para que aconteça de fato a condução dos educandos ao alcance das habilidades linguísticas. Perceba que se o docente não possui tais saberes e o LDP não enfoca a variabilidade da língua, certamente não acontecerá aprendizagem nem democratização do ensino. Bem visto que todas as variedades possuem recursos linguísticos para desempenhar funções no processo comunicativo, conforme o contexto social.

Na questão 2, a atividade propõe a análise de uma receita culinária, intitulada “Bolo de macaxeira, mandioca ou aipim”. Durante a leitura do texto é notório que os autores enfatizam a existência da variação regional, geográfica ou diatópica. O que ratifica as possibilidades de uso dos vocábulos sem hierarquia de mais ou menos “correto”. Nesse sentido, de acordo com a BNCC, os educandos irão desenvolver a habilidade de respeitar a variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala.

Ainda no tópico “*Variedade Linguística na Prática*” com atividades, o autor apresenta um fragmento de texto do autor angolano Ondjaki a fim de explicitar palavras dentro de um

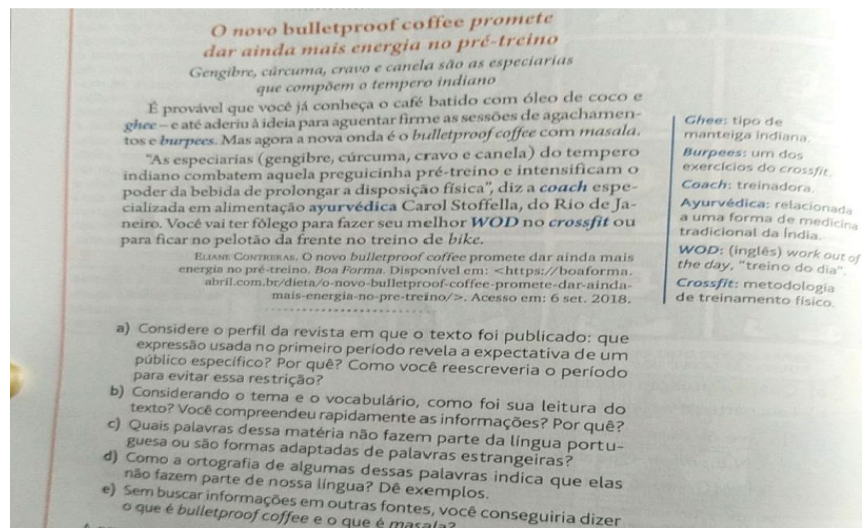
mesmo idioma que diferem na grafia e na fonética. Entretanto, apresentam o mesmo significado para os seus falantes, ainda que estejam em regiões diferentes geográfica e socialmente falando. Neste caso, apresentou algumas peculiaridades do português angolano em relação ao português brasileiro explorando sentido, significado e fonética.

IMAGENS 8 – GRAFIA E FONÉTICA



Fonte: Livro (2018)¹¹

IMAGEM 9 - ESTRANGEIRISMO



Fonte: Livro (2018)¹²

¹¹ Fonte: Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.


¹² Fonte: Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.

Na segunda atividade o autor traz um texto explorando a reflexão sobre o estrangeirismo, dentro de uma temática interessante para faixa etária que é a utilização de alimentos funcionais para potencializar o efeito dos treinos. Neste sentido apresentou palavras de origem indiana e inglesa também.

IMAGEM 10 - ESTRANGEIRISMO E O PORQUÊ DA SUA UTILIZAÇÃO

3 O meme a seguir usa o humor para criticar o uso excessivo de estrangeirismos em alguns ambientes empresariais. Observe-o.

Fala aí!
Em sua opinião, os estrangeirismos deveriam ser evitados? Por quê?



a) Como o leitor reconhece, com base na linguagem não verbal, que o meme faz referência ao mundo corporativo, isto é, das empresas?

b) Observe a escolha das cores vermelho e verde no texto do meme: elas sugerem preferência por *meeting* ou por *reunião*? Por quê?

c) Em sua opinião, o que leva os funcionários das grandes empresas a incluir palavras da língua inglesa em suas comunicações?

Fonte: Livro (2018)¹³

A atividade acima utiliza um texto multimodal, com presença forte do estrangeirismo na língua inglesa. Trata-se de um evento esportivo que explora significativamente os termos em inglês. Nela o aluno precisa identificar, a partir da aplicação do conceito, quais termos que configuram o estrangeirismo e o porquê da sua utilização. Nessa perspectiva, ambas atividades, postulam com as habilidades específicas para LP nas salas do 9º ano pontuadas na BNCC: *Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência do uso* (EF09LP12).

Na última atividade supracitada, é possível inferir ainda, que corrobora com a habilidade geral prevista na BNCC para os 8º e 9º ano: *Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita e ao ritmo, melodia,*

¹³ Fonte: Se Liga Na Língua, *Leitura Produção De Texto E Linguagem*” da editora Moderna, 2018, 1ª ed. São Paulo.

instrumentos e suplementares das músicas e efeitos sonoros (EF89LP07).

O último exercício trouxe um meme, com abordagem mais humorística relacionado a utilização da palavra “meeting” e “reunião” para caracterizar o exagero na utilização de estrangeirismos e ao mesmo tempo apresenta um ambiente corporativo a partir do uso da imagem - linguagem não verbal. A representatividade das cores que sinalizam o enunciado, a reflexão sobre o uso de palavras inglesas por funcionários no ambiente corporativo, devendo o aluno identificar e refletir sobre estas situações.

A parte pontua em “balão” um questionamento bastante pertinente, que tem sido tema de muitos conflitos entre gramáticos e linguistas, conforme pontuado na fundamentação teórica, sobre o uso ou não de estrangeirismo, promovendo reflexão e posicionamento do aluno. Neste sentido, postula com algumas habilidades gerais pontuadas na BNCC para o 8º e 9º anos:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas, (Brasil, 2017).

De acordo com a citação acima, quando o docente trabalha com práticas pedagógicas que têm a intenção de desenvolver as habilidades e competências de uma variedade de gêneros, o docente estará preparando os estudante para vivenciar situações complexas. De modo que esse sujeito possa refletir e avaliar o problema que está diante; planejar de que maneira irá realizar as ações e refletir acerca das escolhas mais coerente para tomadas de decisões, sempre de acordo com a situação e o pensamento de coletividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do capítulo do livro “*Se Liga Na Língua, Leitura Produção De Texto E Linguagem*” foi possível identificar a existência de consonância com os pressupostos teóricos de Labov e Marcuschi que consideram a língua em seus aspectos social, histórico e cultural pressupondo a concepção sociolinguística de língua com múltiplas formas de manifestação e variabilidade espontânea, sendo este, um fenômeno natural que se revela em situação de uso concreta, com texto e discurso.

Nesse contexto, considerando que a Base Nacional Comum Curricular também postula sobre situações significativas e contextualizadas no processo de ensino-aprendizagem, que consideram os aspectos supracitados, é possível inferir que a condução dos conteúdos do referido capítulo do livro também está condizente com habilidades e competências propostas na BNCC como as questões que abordam a variedade linguística.

Diante do estudo realizado com a análise do capítulo do livro, passamos a ter uma compreensão que a Sociolinguística está profundamente relacionada ao ensino de língua. Desse modo, possibilitou um estudo que pudesse relacionar a variação da língua portuguesa com o seu desenvolvimento para a vida comunicativa do aluno.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Por uma Sociolinguística militante**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004a., p. 7-10.
- GONÇALVES, C. A. F.; FERREIRA, D. C.; CUNHA, J. M. De J. et al. **O uso do estrangeirismo na língua portuguesa**. Lisboa: Revela, 2011.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LABOV, W. **Principles of linguistic change**. Oxford: Blackwell, 1994. v. 1.
- LOUREIRO, Ana Bela Pereira (2015). **Neologismos do Português de Angola: Proposta de Constituição de Base de Dados com Vista à Construção de Um Observatório Linguístico**. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/15846>
- LUCCHESI, Dante. **A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico**. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 41(2): p. 793-805, maio-ago 2012.
- VALADARES, F. B.; BERTOZZI, A. L. G. **Estrangeirismos em propagandas de revistas brasileiras: usos/abusos**. *Revista domínios de Linguagem*, v. 9, n. 5, p. 247-265, dez. 2015. ISSN 1980-5799. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em 24 jul 2021.
- VALADARES, Flávio Biasutti. **Estrangeirismos: uma tese para variação e mudança linguística**. *Revista Científica Vozes dos Vales, UFVJM, MG, Brasil*, nº 6, ano III, 10/2014, p. 1-26. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/Estrangeirismos-uma-tese-para-varia%C3%A7%C3%A3o-e-mudan%C3%A7a-lingu%C3%ADstica.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- VALADARES, F.B. **Variação e mudança linguística: uma análise da ampliação semântica de estrangeirismos no português brasileiro**. *Fórum Linguístico*, vol. 11, n. 4,

2014.

XATARA, Claudia Maria. **Estrangeirismos sem fronteiras**. ALFA: Revista de Linguística, v. 45, 2001 - Linguística Histórica e História da Linguística Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107782>> em 23 jul 2021.

ZILLES, A. S. M. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. In FARACO, C. A. (org.) **Estrangeirismos** — guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretária de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 Setembro 2020.

GERALDI, João Wanderley . **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio . Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NOGUEIRA, Francieli Mota da Silva, **Variação Linguística e o Ensino de Língua Materna: Algumas Considerações**, Disponível em: http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/altamira/pacaja2011/textoatividadevariaaopacaja.pdf. Acessado em 30 julho. 2020.

DUARTE, Vânia, **Variação Linguística**, disponível em: <http://www.brasile scola.com/gramatica/variacoes-linguisticas.htm> TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Piva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada**. IN; **O livro didático de português múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.p.21-34.

O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO

Isadora Asciutti Moura
Iara Maria Noronha da Silva
Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

A oralidade e a escrita são concebidas na Linguística como Práticas sociais de uso da língua. É na escola que se dá o aprendizado da linguagem escrita, no entanto, o desenvolvimento da oralidade é esquecido no cotidiano das escolas, se perdendo diante de tantos conteúdos e avaliações. Nos documentos norteadores das práticas educativas é destacada a importância de promover espaços de escuta da criança, estimulando fala, pensamento e imaginação, potencializando sua participação na cultura oral, bem como se constituindo enquanto sujeito singular, construindo sua identidade. Sendo assim, esse trabalho apresenta como tem sido pesquisado o tema do desenvolvimento da oralidade nas instituições de Educação Infantil, com levantamento bibliográfico. Para um melhor desenvolvimento da linguagem escrita, se faz fundamental o aperfeiçoamento da oralidade, já que a criança entra no uso da língua através da fala, mobilizando aspectos sociais, cognitivos, enunciativos e linguísticos para a ação comunicativa. Desse modo, é essencial que instituições de ensino incluam em seu trabalho a construção das habilidades orais das crianças, promovendo a fala como objeto de ensino na Educação Infantil, bem como a produção de gêneros orais. Em um ambiente estimulante e facilitador, a linguagem da criança se desenvolve de forma natural, melhorando o desempenho no aprendizado da escrita. Mesmo diante da importância dessa prática social para a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, principalmente no ponto em que o desenvolvimento da oralidade contribui para o letramento, são poucas as pesquisas que consideram essas variáveis na área da linguística e educação.

Palavras-chave: oralidade; linguagem; língua; criança; pré-escola.

1 INTRODUÇÃO

Nos principais documentos norteadores das práticas educativas no Brasil, a língua oral é abordada como conteúdo escolar, sendo indispensável a realização de atividades que, na sala

de aula, sistematizam a fala, escuta e reflexão sobre a língua, e, principalmente na Educação Infantil, proporcionar espaços em que as crianças possam falar e ouvir.

Os PCN's (1997) colocam a Oralidade como Prática social, que precisa ser vivenciada nos vários gêneros discursivos, conhecendo-os, produzindo, como também, refletindo sobre estes e suas funções sociais, sempre com respeito às subjetividades e falas individuais trazidas dos contextos em que os alunos estão inseridos.

É preciso ensinar à criança a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

“(...) o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhes os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.” (RECNEI, 1997)

Na BNCC (BRASIL, 2018), é destacado que os alunos devem ser capazes de “utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital - (...) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias, e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.”

Ainda na BNCC, no contexto da Educação Infantil, é apontada a potencialização da participação da criança na cultura oral, para tanto, sugere-se o trabalho dos gêneros textuais orais, estimulando o protagonismo infantil e fortalecimento das bases culturais, respeitando sua fala (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a BNCC (2018) coloca a oralidade como habilidade a ser apropriada com intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas, fazendo parte das expressões e aprendizagem das diferentes linguagens nos campos de experiência da organização curricular da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BNCC, 2018, p. 42)

Como destacam Silva e Valiengo (2010), todas as aprendizagens, desde bebê, e realização de atividades, são permeadas pela comunicação oral, que é pois, uma das responsáveis para a inserção do indivíduo no mundo das relações sociais.

Segundo Marcushi e Bakhtin (Faria & Cavalcante, 2022), a oralidade se constitui como Interação social, e a fala é sua materialidade, e, em sua forma ou organização, depende do

contexto social e dos objetivos da comunicação. Sendo assim, a Oralidade perpassa a construção e compreensão da gramática e também faz parte da Tipologia no processo de letramento, sendo imprescindível que seja abordada como conteúdo de ensino para que também seja possibilitada a aquisição da escrita.

Para tanto, Faria e Cavalcante (2022) definem a oralidade e escrita como processos de interação social multissistêmicos, se valendo de vários recursos para atingir seu objetivo de comunicação. A fala é acompanhada da gestualidade, e a escrita, por exemplo, dos vários elementos como cor, tamanho, forma.

Os aspectos multissistêmicos da fala são os: Extralinguístico, que se refere ao contexto discursivo, relação entre os interlocutores e formalidade da situação comunicativa; Paralinguístico e cinésico, que se refere a voz, gestualidade e atitudes corporais; e Linguísticos, os marcadores conversacionais, repetições, paráfrases e correções (Faria & Cavalcante, 2022).

Por toda a infância a criança é exposta a diversas linguagens, e a partir dos cinco anos, constitui novos progressos, dominando formas mais complexas de comunicação, e conseqüente estruturas mais complexas de linguagem, num processo contínuo de reorganização e aperfeiçoamento até a adolescência, enriquecido pelas experiências culturais das crianças, particularmente por sua vivência escolar. A linguagem é um instrumento fundamental para a construção dos pensamento, bem como das relações sociais (Silva & Valiengo, 2010).

Diante de todo o exposto, a criança constrói a partir das interações sociais as diferentes práticas de Oralidade que vão propiciar a apropriação da escrita mais tarde, sendo destacado que esta deve ser conteúdo de Ensino, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. No entanto, segundo pesquisa de Faria e Cavalcante (2022), até mesmo na Pré-escola, o enfoque dos professores é no desenvolvimento da escrita, negligenciando o papel da fala e da oralidade.

Torna-se imprescindível uma atuação intencional do professor para o desenvolvimento da linguagem. No entanto, as pesquisas de Hevesi (2004, apud Silva & Valiengo, 2010) apontaram que há uma deficiência na prática da maior parte dos profissionais atuantes em escolas infantis. Deficiência causada pela falta de compreensão da linguagem como uma ferramenta de trabalho.

Segundo Castros e Reis (2014), muitos docentes acreditam não ser necessário realizar um trabalho voltado ao desenvolvimento da oralidade, dando atenção prioritária à leitura e escrita, esquecendo-se de que a oralidade contribui de forma significativa para o processo de alfabetização, já que promove a expressão de ideias, respeitando a fala do outro, aprendendo a ouvir, resultando em uma comunicação clara e organizada, conseqüentemente um pensamento mais elaborado.

Nesse sentido, este trabalho apresenta, baseado em publicações, a importância de ser trabalhada a Oralidade enquanto objetivo e conteúdo de aprendizagem, principalmente na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, fase crucial para aprendizagem e apropriação das principais habilidades que possibilitarão o desenvolvimento da linguagem escrita.

2 A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a aquisição da linguagem, Almeida e Cavalcante (2017) destacam as discussões que relacionam falas e gestos como constitutivos de um mesmo sistema, se estabelecendo numa matriz multimodal. Os gestos são considerados elementos colaboradores no processo multimodal de aquisição da produção oral, atuando para que as interações linguísticas promovam a criança a falante de sua língua.

Para crianças nos primeiros estágios de aquisição, os gestos emergem como um caminho adicional de expressão, para que elas expressem o que ainda não conseguem articular no discurso, “combinam gestos com palavras, antes mesmo de combinarem palavras com palavras” (Almeida e Cavalcante, 2017). Gesto e fala são modalidades coexpressivas, dividindo a mesma matriz semântica.

Scopel, Souza e Lemos (2012) destacam que as crianças estão sendo colocadas mais cedo e num período cada vez maior de tempo em instituições de educação infantil, estes devem ser ambientes ricos em recursos de estimulação ao desenvolvimento da linguagem, principalmente na fase pré-escolar, em que a criança começa a desenvolver conhecimentos e capacidades importantes para o bom desempenho, não apenas escolar, mas social e emocional.

Para Alves et al (2017), a qualidade dos serviços e as oportunidades colocadas às crianças na Educação Infantil, constituem em importantes fatores na promoção do desenvolvimento da linguagem. “A literatura aponta que crianças que não tem acesso a projetos político-pedagógicos de qualidade apresentam mais problemas de comportamento, menos competências de linguagem e futuramente, níveis acadêmicos inferiores” (Alves et al, 2017)

A linguagem aparece no período pré-operatório, de acordo com Piaget, e no estágio denominado de Personalismo por Wallon (Castros e Reis, 2014). Em virtude do desenvolvimento da fala, é possibilitado o desenvolvimento do pensamento, provocando mudanças nos aspectos social, afetivo e intelectual da criança. Pela fala, as crianças desenvolvem a consciência de si, praticam a resolução de problemas, planejam seu próprio comportamento. A fala intervém então, no desenvolvimento da inteligência prática e abstrata.

Sendo assim, quanto mais a criança é estimulada a falar na Educação Infantil, mais expressa suas ideias e as formula no interior de seu pensamento.

Dentre as atividades que auxiliam no desenvolvimento da oralidade que são trazidas para a Educação Infantil, Castros e Reis (2014) citam a brincadeira, o faz-de-conta, a roda de conversa e a música.

A brincadeira é uma das atividades que devem ser utilizadas na Educação Infantil como um recurso para estimular a oralidade (Castros e Reis, 2014). Nesses momentos, o professor deve ser um mediador, podendo ter inúmeros esclarecimentos sobre o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança.

O professor deve promover situações de brincadeiras que estimulem a oralidade, oferecer marionetes, construir personagens com material reciclável, assim como possibilitar o faz-de-conta, para que as crianças representem papéis e desenvolvam habilidades verbais e a ampliação de seu vocabulário. Pelas brincadeiras, as crianças revelam suas experiências e conhecimentos, tanto quando a evolução de sua aprendizagem (Castros e Reis, 2014). Assim, além de proporcionar momentos de fala e expressão às crianças, as brincadeiras também são instrumentos de avaliação do professor sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na Educação Infantil.

Segundo Chaer e Guimarães (2012), a poesia é uma forma significativa de explorar a oralidade, trazendo beleza de estruturas e riqueza de expressões, estimulando sensibilidade e gosto pelas palavras.

As Rodas de conversa, também muito presentes na Educação Infantil, são momentos valiosos de interação e desenvolvimento oral. Nestas, a criança aprende o momento certo de falar, de escutar e esperar a sua vez, tendo momentos de fala espontâneas, e também direcionadas, trazendo vários gêneros verbais. Essa prática favorece a construção da identidade, troca de conhecimento e melhora as habilidades de comunicação (Castros e Reis, 2014).

Além das situações de brincadeiras e rodas de conversa, trabalhar a música na fase da pré-escola, é destacado por Castros e Reis (2014) como estratégia pedagógica, estimulando a memória verbal, ampliando o repertório de palavras das crianças, despertando a concentração, atenção, além de contribuir para a aprendizagem. “Quando a criança canta, ela explora fortemente a linguagem oral e desempenha maneiras particulares de identificar e compreender o ambiente à sua volta. Com o auxílio da música a criança consegue mostrar o seu conhecimento adquirido pela interação social e afetiva” (Castros e Reis, 2014).

A leitura em sala de aula também se mostra como elemento estimulador do desenvolvimento da oralidade em qualquer faixa etária. Chaer e Guimarães destacam que

considera-se que a criança que tem contato com a literatura desde cedo, lendo ou ouvindo histórias, é beneficiada em diversos sentidos: ela aprende a pronunciar melhor as palavras e se comunica melhor de forma geral; assim como a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Podendo ser explorado também o reconto de histórias. No momento do reconto, as crianças se apoiam na escuta de histórias, encaminhando-se para a reconstrução do texto original à sua maneira.

Diante disto, Castros e Reis, em estudo de 2014 com o objetivo de analisar as práticas de oralidade sendo aplicadas em sala de aula e sua influência no desenvolvimento que envolve a aprendizagem construtiva da criança, verificaram que as professoras entrevistadas responderam trabalhar a oralidade através de rodas de conversa, no reconto de histórias, através de músicas, cantigas, dramatização de fantoches, leitura, recitação de parlendas, versos e adivinhas, conversas espontâneas em brincadeiras, citando como exemplo o faz-de-conta. As mesmas professoras também descreveram a importância de deixar as crianças expressarem suas ideias, opiniões, experiências, sentimentos e emoções em momentos de conflito e alegria.

Verifica-se assim, que, trabalhando a oralidade diariamente, inovando com criatividade para que a criança participe ativamente da atividade proposta, esta pode usufruir de inúmeros benefícios, como o desenvolvimento da comunicação e expressão, interação social, construção do seu Eu, e conseqüente desenvolvimento da autonomia e do pensamento, enriquecimento do vocabulário e desenvolvimento cognitivo. Benefícios estes já trazidos por Vygotsky (1998) e Wallon (2002).

A partir de um estudo observacional analítico transversal, Alves et al (2017), correlacionando o desenvolvimento da linguagem e os fatores associados às alterações de linguagem oral, relacionados à qualidade do ambiente escolar, escolaridade parental, gênero e idade, perceberam que o desenvolvimento da linguagem sofre influências do meio. Ou seja, à medida que a criança está exposta à aprendizagem e aos aspectos maturacionais, aponta-se a influência positiva do ambiente escolar em relação à interação e comunicação, demonstrando que um bom investimento nas relações interpessoais entre professor e criança e melhores oportunidades prestadas às crianças para se expressarem, determinam um melhor desenvolvimento da linguagem das crianças.

3 DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE PARA O LETRAMENTO

Segundo os PCN's (Brasil, 2018), os alunos devem sair da escola sabendo utilizar a maioria das normas padrão de uso da língua, de fonética, morfológica, semântica, sintaxe e

estilística, além de reconhecerem as diferenças entre as formas culta e coloquial da língua, para transitarem em todas as esferas sociais.

Segundo Zorzi (1997, apud Bortoluzzi & Cristofolini, 2013), adquirir a linguagem significa ser ativo nas diferentes relações sociais, se comunicando com finalidade. A linguagem oral é uma característica universal do ser humano, o diferenciando de outras espécies, já a linguagem escrita, visto que existem sociedades ágrafas, é algo cultural, que precisa ser ensinado.

As escolas deveriam ensinar aos alunos sobre a importância da fala, expondo aos mesmos a variedade de usos e significados, e que os professores ajudem às crianças a expressarem-se, apresentando-lhe as formas de comunicarem o que sentem, desejam e necessitam nos diversos contextos. Por isso, as atividades que estimulam a oralidades devem ser de uso e de reflexão sobre a língua oral, contextualizadas em projetos de estudo, com planejamento de situações de participação oral dos alunos, para buscar materiais, pedir informações, dar recados, elaborar avisos, fazer solicitações, entre outras. Assim, os alunos terão oportunidade de transitar das situações mais informais e coloquiais a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las (Chaer & Guimarães, 2012).

Aprender a língua portuguesa, em sua linguagem escrita, pressupõe a compreensão da relação entre fonema e grafema, para tanto é preciso que a criança esteja inserida numa sociedade letrada, sendo o primeiro espaço de letramento a Escola (Bortoluzzi & Cristofolini, 2013).

Segundo pesquisa de Bortoluzzi & Cristofolini (2013), o ensino da língua deve estar voltado para a relação entre oralidade e escrita desde a pré-escola, já que a oralidade está presente nas produções textuais, independente do nível de instrução dos alunos.

A aquisição da linguagem escrita significa relacionar um signo verbal a um signo gráfico. As trocas e/ou erros ortográficos são normais quando a criança começa a ser alfabetizada, tendendo a diminuir com o passar dos anos escolares. A aquisição da consciência fonológica contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita, e a aprendizagem de um sistema alfabético contribui para o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita (Bortoluzzi & Cristofolini, 2013).

Os resultados de pesquisa realizada por Bortoluzzi e Cristofolini (2013), demonstram que, numa produção textual de alunos, as palavras incorretas revelam a influência da oralidade diretamente na escrita, sendo os erros mais comuns: a queda/ falta de uma letra, ou de uma sílaba, a troca de grafemas, acréscimo de letra em palavras; além disso, são verificados os erros

ortográficos com apoio na oralidade, os processos fonológicos (harmonia vocálica), a ausência do travessão, o registro de formas reduzidas (principalmente dos verbos), e o emprego de gírias, indicando que os alunos não conseguem separar a forma fonética da fonológica da língua portuguesa.

Em estudo de Chaer e Guimarães (2012), foi verificado que a maioria das professoras entrevistadas, de educação infantil e ensino fundamental, se preocupa em disponibilizar tempo relevante para o trabalho com a oralidade. As professoras demonstraram neste estudo total compreensão dos benefícios que tem o trabalho com a oralidade, citando proporcionar à criança: Desenvolver a capacidade de expressão oral, construir o conhecimento, socializar-se, desenvolver autonomia, desenvolver o pensamento e enriquecer o vocabulário.

Chaer e Guimarães (2012), destacam ainda a importância de haver um acompanhamento, avaliação e correção da linguagem oral de forma sistemática, com atenção constante às formas de comunicação, palavras utilizadas, e formas de utilização:

“um bom diagnóstico e a avaliação sistematizadas feitas pela professora são necessários para melhores formas, mais clareza, mais concisão e mais perfeição de linguagem. Maturidade de estruturas envolvendo pensamentos mais complexos, vocabulário adequado, formas corretas são atributos que qualquer criança deveria apresentar ao término da escola primária.” (Araújo, 1965; apud Chaer & Guimarães, 2012)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos principais documentos norteadores das práticas educativas no Brasil, PCN's (1997), RECNEI (1997) e a BNCC (2018), a língua oral é abordada como conteúdo escolar, sendo indispensável a realização de atividades que, na sala de aula, sistematizam a fala, escuta e reflexão sobre a língua, em todas as etapas de ensino.

A Oralidade perpassa todo o desenvolvimento da criança, permeando todas as interações sociais, desde o nascimento, responsável pela inserção do indivíduo nas relações sociais.

Além disso, a oralidade perpassa a construção e compreensão da gramática e também faz parte da tipologia no Processo de letramento, sendo imprescindível que seja abordada como conteúdo de ensino para que também seja possibilitada a aquisição da escrita (Faria e Cavalcante, 2022).

A partir do exposto, apresentou-se nesse trabalho como as pesquisas têm demonstrado a importância de se trabalhar a oralidade de forma sistemática na Sala de aula.

Nesse sentido, diversas foram as atividades elencadas para desenvolvimento da Oralidade, principalmente na Educação Infantil. Castros e Reis (2014) citam que o professor

deve promover situações que estimulam a fala, por brincadeiras, Conto e reconto de histórias, teatro, rodas de conversa; e Chaer e Guimarães (2012) trazem a importância desses momentos pelo enfoque dos professores ouvidos em sua pesquisa.

Em pesquisa de Castros e Reis (2014), as docentes entrevistadas enfatizaram que o trabalho com a oralidade permite que as crianças distingam entre a linguagem oral e escrita e que se apropriem das múltiplas funções da linguagem, possibilitando a construção da sequência de idéias, coerência e criatividade, contribuindo pois para a organização do pensamento. É verificado ainda nessa pesquisa que as crianças aprendem a argumentar e a justificar seu ponto de vista, conhecer novas palavras e comunicar-se de forma clara, fatores que auxiliarão de forma inquestionável para a aprendizagem da leitura e escrita, e até cálculos e os mais variados conteúdos.

As escolas deveriam ensinar aos alunos sobre a importância da fala, seus usos e significados, abordando os diversos contextos de uso e finalidades de comunicação, favorecendo a compreensão dos alunos sobre a língua, transitando das situações mais informais e coloquiais a outras mais estruturadas e formais, promovendo a aprendizagem da linguagem escrita.

O ensino da língua deve estar voltado para a relação entre oralidade e escrita desde a pré-escola. Essa relação é claramente demonstrada no estudo de Bortoluzzi e Cristofolini (2013).

Destaca-se ainda que deve haver uma avaliação sistemática dos professores sobre o desenvolvimento da Oralidade de cada aluno, com intervenções planejadas para a melhor utilização da linguagem.

Um bom exercício para os professores seria o de organizar aulas voltadas para práticas de análise linguística, envolvendo a leitura, a escrita, a oralidade e a escuta de textos. Isso porque, com essas práticas linguísticas integradas, os alunos desenvolvem todas as habilidades da língua materna, sem cometer, assim, mais esses “erros” na língua escrita. Além disso, quando se trata de produção de textos (orais e escritos) feita pelos alunos, sugere-se que o professor incentive a refacção dos textos, após a sua primeira versão. Ao solicitar que os alunos realizem a refacção, o professor estará fazendo com que o aluno reflita sobre a própria linguagem.

REFERÊNCIAS

- SCOPEL, R.R.; SOUZA, V.C.; LEMOS, S.M.A. **A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: Revisão de Literatura.** Revista CEFAC, 2012.
- ALMEIDA, A.T.M.C.B; CAVALCANTE, M.C.B. **A Multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição da linguagem.** Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS: Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 526-537, 2017.
- FARIA, E.M.B; CAVALCANTE, M. C. B. **Contribuições da Aquisição da linguagem à discussão sobre a oralidade na escola.** In: PEDROSA, J.L.R; VIEIRA, F.E. (Org) *Linguística e formação do professor de língua portuguesa: múltiplas orientações.* João Pessoa: Editora UFPB, 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: SEB/MEC, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: SEF/MEC, 1999.
- GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. **Oralidade e escrita: uma revisão.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 28, maio/agosto. 2006.
- SILVA, M. J.; VALIENGO, A. **O Desenvolvimento da oralidade na educação infantil.** Revista Interfaces, Suzano, ano 2, n. 2, Outubro, 2010.
- ESCARIÃO, A. D. **Oralidade em práticas lúdicas na educação infantil.** João Pessoa: 2019.
- CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.** Pergaminho, Centro Universitário de Patos de Minas, v. 3, 2012
- CASTROS, E. P.; REIS, H. P. **A importância da oralidade na educação infantil.** Revista dos Alunos de Pedagogia, Nova Odessa, v. 3, n. 1, 2014.

PROJETO DE LEITURA E ESCRITA: A CULTURA AFRICANA ATRAVÉS DOS CONTOS

Iara Maria Noronha da Silva

Isadora Asciutti Moura

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Trabalhar projetos de leitura com a proposta dos gêneros textuais em sala de aula é uma prática fundamental para a formação de leitores. O conto é um gênero cujas características favorecem um trabalho com a leitura enquanto diálogo e produção de sentidos. O conto se torna assim um material significativo, pois consegue transmitir e provocar, ao mesmo tempo, sentimentos inesperados no leitor por meio de temas reais ou fictícios. Sendo assim, o conto é um gênero socialmente constituído, conceituado como um gênero textual que trabalha narrando acontecimentos. E o conto africano, com suas narrativas curtas e linguagens simples, favorecem ainda mais na formação cultural do leitor, pois transmitem ensinamentos e memórias da cultura de vários povos africanos.

Palavras-chave: projeto de leitura; contos; cultura africana.

1 INTRODUÇÃO

O conto é um gênero cujas características favorecem um trabalho com a leitura enquanto diálogo e produção de sentidos. O conto se torna assim um material significativo, pois consegue transmitir e provocar, ao mesmo tempo, sentimentos inesperados no leitor por meio de temas reais ou fictícios. Sendo assim, o conto é um gênero socialmente constituído, conceituado como um gênero textual que trabalha narrando acontecimentos.

Dessa forma, ao se trabalhar com o **gênero conto** em sala de aula, deve-se considerar todos os elementos constitutivos da narrativa, pois no conto tudo importa, ou seja, o texto é cheio de significado e por se tratar de um gênero que nasce da ficção, o imaginário flui livremente para encontrar estratégias de interpretação.

Como podemos perceber, o **conto** constitui-se de um gênero pequeno escrito em ambientes diversificados, como temas diversificados e seu objetivo é criar seres e

acontecimentos fictícios. Soares (2006, p. 46) define o conto como uma: “forma narrativa, em prosa, escrita de forma concisa e breve, que apresenta unidade dramática, cuja ação concentra-se em onico ponto de interesse”. Os personagens do conto são poucos onde todos participam da ação, envolvendo apenas um foco temático.

Ao inserir o conto nos projetos de leitura é proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competências leitoras, criativas e interpretativas, além de despertar o prazer pela leitura.

Os projetos de leitura visam incentivar o gosto pela leitura entre os alunos, reconhecendo-a como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional e tem um dos principais objetivos estimular o hábito de ler, promovendo encontros literários, rodas de leitura e debates sobre obras selecionadas. Essas atividades não apenas ampliam o repertório cultural dos alunos, mas também desenvolvem habilidades críticas e reflexivas. Para garantir a inclusão, o projeto considera a diversidade de interesses e níveis de leitura, permitindo que cada aluno encontre seu espaço e voz.

Existe uma diversidade de contos, tais como contos populares, contos satíricos, contos de fadas entre tantos outros, os autores inserem novas características quando produzem outro conto, porém os contos africanos constituem uma excelente metodologia para introduzir a cultura africana em sala de aula.

Vivemos em um país com uma imensa extensão territorial e uma grande diversidade que vai desde as diferenças climáticas, econômicas, sociais, gastronômicas até as culturais. Compreende-se que essa cultura rica e diversificada se deve principalmente a acontecimentos como as colonizações europeias a partir dos anos 1500, migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX, escravos oriundos da África e população indígena nativa. E em decorrência dessa vasta cultura existente, o gênero contos africanos no projeto de leitura são considerados materiais riquíssimos para a divulgação das realidades de diversas sociedades, além de valorizar e conhecer mais essa cultura.

2 A CULTURA AFRICANA E A LEI 10.639/03

A cultura africana é extremamente rica e diversificada, refletindo a complexidade de suas sociedades e a vastidão do continente. Ela é feita de conhecimentos, crenças, valores e costumes, e está enraizada na história milenar e na diversidade dos povos que habitam o continente, porém o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado com o tema da escravidão negra africana.

E para mudar essa realidade em sala de aula, foi instituída a lei 10.639/03, na qual se

tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de nível fundamental e médio do país, fazendo parte do currículo escolar, do Projeto Político Pedagógico da escola e das práticas pedagógicas do professor, em que estes devem inserir temas relacionados às questões étnico-raciais, como estabelece as diretrizes:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo a construção da nação democrática.

A lei acima mencionada se deu através de análises realizadas por autoridades brasileiras em relação à formação do Brasil, pois se faz necessário o reconhecimento oficial da contribuição da cultura afro para o desenvolvimento econômico e cultural brasileiro, e ao reconhecer tais contribuições é ajudar a manter vivas às manifestações culturais negras fortalecendo a identidade étnica como elemento de resistência ao domínio branco.

A partir da aprovação e inserção da Lei 10.639/03 nas escolas, o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e africanas não é mais uma questão de vontade pessoal e sim de caráter curricular e de forma obrigatória, sendo necessária a aplicação de novas abordagens metodológicas no ambiente escolar. Leite (2016, p. 120) compartilha a ideia de que:

A aplicação dessa lei 10639/03 nas escolas regulares traz à tona a real necessidade de se fazer uma nova abordagem do ensino das Literaturas e culturas Africanas, e poderá dar-se na escola, nova significação ou ressignificação à História Africana, que até então tem sido desconhecida, ignorada, desvalorizada ou tratada, a partir de uma ótica, isto é, a ótica dos dominadores.

Mesmo com a implementação dessa lei, percebe-se ainda um grande lacuna no que se diz respeito ao conhecimento sobre a história e cultura africanas e trabalhar com os contos africanos em projetos de leitura, além de valorizar essa contribuição, faz com que os alunos também desenvolvam seu senso crítico e sua capacidade de compreender suas identidades.

Dentre os mais diversos desafios na inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, podem-se destacar;

- Falta de Formação de Professores - Muitos educadores não recebem a capacitação adequada para ensinar sobre a cultura afro-brasileira, o que dificulta a abordagem do tema de forma crítica e contextualizada.
- Recursos Limitados - A escassez de materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos sobre a cultura africana e afro-brasileira impede que as escolas

desenvolvam atividades mais enriquecedoras.

- Resistência Cultural - Em algumas regiões, há resistência à inclusão desse conteúdo, devido a preconceitos e estereótipos que ainda persistem na sociedade.
- Currículos sobrecarregado - O excesso de conteúdo a ser abordado nas escolas pode levar os educadores a priorizar outras disciplinas, negligenciando a implementação da lei.
- Falta de Cobrança e Supervisão - A ausência de um monitoramento efetivo sobre a aplicação da lei nas escolas contribui para a sua subutilização.

Todos esses fatores contribuem negativamente na efetivação da Lei 10.639, limitando o acesso dos alunos a uma educação mais inclusiva e representativa. Para que a lei seja plenamente implementada, é necessário um esforço conjunto de formação de professores, criação de recursos adequados e uma mudança cultural que valorize a diversidade.

A instituição escolar possui uma função essencial na prática de combate ao racismo e à discriminação, pois a mesma é participativa das formulações de conceitos culturais, tradicionais e de vivências dos costumes. Tratando-se de ujeitos que ainda tem traços dos efeitos da colonização, a escola junto com os educadores tem por si o papel da desconstrução dos pensamentos colonizados. Munanga (2005), afirma que,

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (Munanga, 2005, p.15).

A prática pedagógica que construirá o novo modelo de abordagem deverá conter também subsídios para os profissionais da área de educação. Pois, devido aos efeitos da colonização, os mesmos têm na sua bagagem, conceitos que precisam ser revistos, práticas educativas que necessitam ser descolonizadas. Logo a formação para a adequação é fundamental para uma pedagogia mais humanizada.

No contexto atual há sim a necessidade de criar políticas públicas que fomentem a diminuição de casos de racismo, que ative as práticas de descolonização dos livros didáticos, fazendo com que a educação escolar brasileira valorize a cultura de um povo que tanto contribuição para a formação do povo brasileiro. Sendo que através dos contos africanos, da valorização da cultura do outro, permitimos que nossas crianças aprendam desde cedo a respeitar e aceitar as diferenças.

3 OS CONTOS AFRICANOS EM SALA DE AULA

As práticas de leitura são desenvolvidas a partir da leitura, escrita e interpretação dos mais diversos **gêneros** textuais ou a partir de um único gênero, e ao desenvolver um projeto através do conto, (Cavalcante, 2016, p. 20) afirma em sua dissertação que os contos são gêneros cujas características permitem trabalhar a leitura enquanto diálogo, produção de sentidos, e por meio de temas reais ou fictícios, transmitir e provocar sentimentos e reações que parecem explodir no leitor, de forma inesperada, como numa revelação de coisas que não se consegue sentir fora dele.

Há um ditado popular que diz que “Quem conta um conto aumenta um ponto”, e é certo tal ditado, à medida que os projetos se baseiam nas leituras e releituras dos contos, se encontra um ponto para ver e rever a vida, não só do leitor, mas as histórias dos personagens representadas nas breves narrativas, pois de acordo com Gotlib (1991, p. 8): “O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos”.

Gurgel, Laginestra, Clara, 2009, p. 15), definem o conto como: [...] uma narrativa breve de um fato real ou fantasioso, desenrola-se com poucas personagens, apresenta apenas um drama, tem espaço e tempo restritos, privilegia o diálogo e possui uma linguagem objetiva. Por meio da leitura do conto pode-se descobrir outros lugares, outros tempos, outras formas de agir e ser, outra ética.

Os **contos africanos** são narrativas curtas e com linguagem simples, que transmitem ensinamentos e memórias da cultura de vários povos da África. Então, ao utilizá-los em sala de aula, estes se tornam recursos importantes para dar visibilidade à cultura desses povos, permitindo que o educando conheça mais sobre eles, e esse conhecimento se dá através da apresentação da língua, religião, valores e também suas origens. Cascudo (2003, p.12) afirma que “O conto popular revela informações históricas, etnográficas, sociológicas, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos”.

Os contos africanos ajudam os alunos a entender melhor o significado de partilha, união, incentivando a imaginação e criatividade.

O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do ofício. A imaginação modifica, ampliando pela assimilação, enxertias ou abandono de pormenores, certos aspectos da narrativa. O princípio e o fim das histórias são as partes mais deformadas na literatura oral (Cascudo, 2003, p. 12).

Alguns escritores e historiadores consideram os contos como fontes ricas em variedades, além de ser uma ótima ferramenta para a propagação e conhecimento da cultura africana. Em concordância com a afirmação acima, o historiador congolês M´Bokolo (2009, p. 49) diz:

Podemos considerar a extensa variedade de fontes orais para estudo da história africana, com destaque para as fontes produzidas no seio do que se convencionou chamar de tradições orais, em que estão aquelas de origem histórica, panegírica, religiosa, individual, nas formas de poesia, listas, narrativas, didáticas ou comentários.

A oralidade se fazia presente no continente africano antes da colonização europeia e era a forma mais utilizada com objetivo de passar os valores e saberes de uma geração a outra. Apesar de a escrita ser um instrumento expressivo para a transmissão de memórias, a oralidade foi importante e ainda é um meio de preservar os valores e saberes da história da África no Brasil. Coelho (2000, p. 109) compartilha a ideia da importância da oralidade ao afirmar que:

Descendentes dos narradores primordiais, isto é, aqueles que não inventavam: contavam o que tinham ouvido ou conhecido. Representavam a memória dos tempos a ser preservada pela palavra e transmitida de povo para povo de geração para geração”.

Nas sociedades primitivas, os contadores desempenhavam um papel importante, pois eles conservavam e divulgavam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações. Por muito tempo, essa cultura se manteve viva na memória, sem o uso da escrita, os contos, então, eram transmitidos de geração em geração e com o passar do tempo essas histórias começaram a ganhar espaço chegando até nossos dias. E através da escrita, os contos passaram a ser uma fonte riquíssima de transmissão de cultura no ambiente escolar.

De acordo com Balingene (2016, p.18 e 19) existem alguns tipos de contos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, entre eles temos:

Tipos de contos	Descrição
Os contos etiológicos	Estes são chamados de “contos porquê.” Eles contam o porquê das coisas e do mundo.
Os contos de animais	São histórias em que os animais, domésticos ou selvagens, são personalizados. Os animais se comportam como seres humanos, embora mantendo certas características de sua animalidade.
Os contos de advertência	São contos especialmente destinados à educação infantil. O objetivo moral de tal conto é estabelecer as proibições sociais para fins de proteção

Os contos maravilhosos ou fantásticos	O conto fantástico mergulha o leitor em um mundo em que se parece em todos os aspectos com a realidade: um universo cujo lugares, os personagens e as ações são descritas com atenção e verossimilhança.
Os contos brincalhões	Este tipo de conto inclui todos os tipos de diferentes histórias, muitas vezes anedóticas.
Os contos de sabedoria	São histórias baseadas na reflexão e na filosofia da humanidade. Este tipo de conto é necessariamente de difícil acesso e, portanto, reservado aos adultos.

Fonte: Balingene (2016, p.18 e 19)

A diversidade cultural precisa ser inserida no processo educativo e os projetos de leitura e escrita com a temática da cultura africana favorecem o processo ensino aprendizagem acerca de como as comunidades africanas contam e recriam as narrativas, oferecendo ao aluno a oportunidade de investigar a cultura histórica de um determinado povo, proporcionando uma rica fonte de interpretação e ao utilizar os contos africanos durante as aulas, os alunos são estimulados a imaginar e criar, além de tornar as aulas mais agradáveis e produtivas e a aprendizagem se dará de forma significativa, pois a leitura dos contos não será um mero instrumento para a decodificação de símbolos, que para Soares (1998, p.3): “servirá para exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando as com as práticas sociais de interação oral”.

A valorização da cultura através dos contos pode ser feita de várias formas, dentre elas podem-se destacar a compreender a diversidade, a leitura de contos africanos ajuda a compreender e respeitar a cultura do outro, valorizando a diversidade, promover a autoestima, os contos podem ajudar na autoestima das crianças, especialmente quando relacionadas à sua cor, valorizar a identidade negra, a leitura de contos africanos pode ajudar os alunos a se conscientizarem sobre a importância de valorizar e respeitar a identidade negra, desconstruir o senso comum.

A contação de histórias como metodologia para o processo ensino aprendizagem da leitura e escrita enriquece o saber do educando tanto na aquisição do vocabulário, quanto na formação de um leitor crítico, visto que o professor ainda promove a recuperação das narrativas populares.

O professor ao utilizar a contação de histórias no ambiente escolar, está exercendo a atividade de comunicação vocal do texto escrito, e tal atividade exige que o contador assuma as muitas instâncias da enunciação onde ele acrescenta palavras, gestos, sons e coreografias para alcançar seu objetivo, de acordo com a vivência e cultura do grupo.

Os contos africanos exercem vários papéis no cenário escolar, dentre eles o educativo, o formativo, o recreativo e o mais importante que é a preservação cultural e onde os educandos tem a chance de no contato com os textos, se apropriar da escrita e ir mais além da leitura ao usar a imaginação, de ser inserido na história do grupo em que pertence, e participar da construção de identidade e valores.

Vale salientar que ao trabalhar a cultura africana em sala de aula, também inclui a valorização da cultura do aluno negro, pois muitas crianças negras não veem representatividade em várias instâncias, o que pode acarretar um sentimento de não pertencimento por não se sentirem representadas.

4 CONCLUSÃO

Nosso país possui uma grande parcela de sua população composta por pessoas negras e pardas, porém o preconceito estrutural ainda é muito recorrente e intenso. E percebe-se, na atualidade, que os alunos estão perdendo o hábito da leitura.

A luta para o fim do racismo começa na escola. Uma das ações possíveis é por meio do ensino da cultura e da história africana, e isso deve ser iniciado o quanto antes dentro no âmbito escolar. Trabalhar com contos africanos permite ter um outro olhar sobre a cultura africana.

O trabalho pedagógico desenvolvido por meio da leitura e escrita partindo dos contos africanos se torna uma rica ferramenta para exercitar a busca coletiva, a pesquisa, as trocas e descobertas. Souza e Souza (2008, p. 159) corroboram da ideia da riqueza dos contos ao citar: “Os contos, sejam eles orais ou escritos, estão por toda a parte para serem recolhidos e oferecidos para nosso deleite, num tecido poético bordado de símbolos e ensinamentos”.

A literatura africana é uma ferramenta essencial para promover a diversidade cultural e a inclusão. Através da leitura de contos africanos, os participantes não apenas ampliam seu repertório literário, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda das realidades e tradições de diferentes povos, contribuindo para a formação de leitores críticos e conscientes, capazes de valorizar a riqueza das narrativas africanas e reconhecer a relevância dessas histórias no contexto contemporâneo. A promoção da leitura deve, portanto, ser um compromisso contínuo, incentivando a troca de saberes e a celebração da pluralidade cultural.

Os estudos dos contos africanos representam uma importante estratégia didática, pois além de promover a igualdade das relações étnico-sociais na escola, ainda há uma contribuição no processo ensino aprendizagem, pois o gênero conto favorece para a construção da base alfabética e ortográfica dos alunos e também na apropriação das normas convencionais da

Língua Portuguesa. Entretanto, vale ressaltar a importância do professor durante esse processo, pois o mesmo é o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento: as práticas de comunicação oral, de leitura e de escrita dos contos.

Percebe-se então que o estudo dos contos africanos na escola abrange não só alunos negros, mas também os considerados brancos, pois a partir de então começam a ter contato com a história negra e passam a compreender e, acima de tudo, a ter respeito pela cultura do outro, respeitando e valorizando a diversidade.

Desta forma o hábito pela leitura contribui para o estímulo da criatividade, da imaginação e inteligência, ajudando os alunos a terem mais concentração. E ao trabalhar com os contos africanos em sala de aula contribuem para o rompimento das representações que ao longo do tempo mostrou a inferiorização do negro e da sua cultura, rompendo as barreiras do preconceito, resgatando sua identidade, valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alayres e GOMES, Michele. **O gênero conto: A organização textual discursiva em narrativas eletrônicas.** Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/MicheleGomes&AlayresAlmeida-Ogeneroconto.pdf>
Acesso em: 08/03/2024

BALINGENE, Butoa. **Alguns contos africanos.** Lavras: Ed. do autor, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** - Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil.** 12ª ed. São Paulo: Global, 2003.

CAVALCANTE. Tatyana Guerra de Souza Lira. **Leitura do texto literário no ensino fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero conto.** Dissertação – Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

GURGEL, Luiz Henrique; LAGINESTRA, Maria Aparecida; CLARA, Regina Andrade. **Dentro do conto tem...** Na ponta do lápis. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. Ano V, n. 12, p. 15, dez. 2009.

JORGE. Simone Luci Raupp. **Projetos De Aprendizagem: Uma Proposta De Aprimoramento na Leitura e Escrita.** Trabalho de Conclusão de Curso, Três Cachoeiras, 2010.

LEITE. Douglas Pereira. **Ensino de Literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Fundamental.** Revista de estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade - Associada ao programa de mestrado Profletras-UPEGaranhuns - aos grupos de pesquisa ARGILEA e DISCENS.nº.1,p.118- 127,Mar.2016.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações.** T. 1 (até o século XVIII). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2ª edição. Brasília, 2005.

SOARES. Angélica. **Gêneros Literários.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA. Andréia Lisboa de. SOUZA, Ana Lúcia Silva. Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. **In: Cultura popular e educação. Salto para o futuro.** Org. René Marc da Costa Silva. Editora: Ministério da Educação, Brasília, 2008.

GÊNEROS TEXTUAIS x LETRAMENTO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Márcio de Melo¹⁴

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho

RESUMO

O objetivo deste artigo foi comparar o nível de proficiência leitora dos estudantes de uma escola do município de Bayeux-PB, no tocante às habilidades e competências de leitura, comparando com os dados do ano de 2022 aos dados referente ao ano de 2023. No desenvolvimento foi utilizada a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada em dados divulgados em sites oficiais junto ao sistema educacional brasileiro, em livros físicos e outros materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. 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; estratégias de leitura; competência.

1 INTRODUÇÃO

Ao delinear a proposta para o currículo de língua portuguesa, tanto os PCNs como a BNCC 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 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

¹⁴ [1] Doutor em Ciências da Educação (UNIDA), diomarcio854@gmail.com

insertada nos modelos convencionais e carimbada 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 cada dia, são lançados inúmeros programas e novos aplicativos que facilitam o uso das tecnologias no âmbito social”. Esse crescimento tem instigado um gradativo e desembestado progresso tecnológico que, por sua vez, vem conseguindo oportunidade em todos os campos e espaços da sociedade, tudo isso, inflamado pela conjuntura da pandemia. Ainda comungando com as autoras Martins e Silva (2021) “a influência das tecnologias digitais em nossas práticas sociais letradas desencadeou também uma urgente transformação nas relações de ensino-aprendizagem, nas diferentes realidades socioeconômicas”.

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 escrevemos? Lemos? Hoje as mídias digitais e sua forma peculiar de escrita dominam 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 enquanto 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-PB no tocante às habilidades e competências de leitura, comparando os dados do ano de 2022 com os dados referentes ao ano 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 baseada na proposta de Solé e Menegassi, em 2023.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada em livros físicos e outros materiais e dados já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. A partir da erudição, são apresentados embasamentos teóricos com base em documentos norteadores do PCNs, SAEB e da BNCC e análises de dados do nível de proficiências em leitura e interpretação do município de Bayeux-PB, divulgados em sites oficiais junto ao sistema educacional brasileiro, confrontando com os teóricos em linguística tendo como norte Bakhtin (2016), Soares (2020), Kail (2013), Solé (1998), Menegassi (2005), Leffa (1996), Marcuschi (2010), entre outros que exploram a temática.

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 *Alfabetar*, 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 dar conta do recado. O que temos, parece-nos que a escola anda na contramão da teoria que vem sendo bem difundida desde os PCNs (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 didáticas, 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, deve, 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 no 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 proficiência leitora, se ele não domina essa habilidade, conseqüentemente, estará fadado ao fracasso na escrita também. Nesse sentido, os PCNs (1998, p.43) asseveram 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 a 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 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 reproduzido 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 leitores 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 lêem 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 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 reafirmam 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 às 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 a 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.

3 DISCUSSÕES

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



- 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 expressar-se oralmente a sua aprendizagem. Já o segundo momento foi destinado à realização de vários simulados semelhantes 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 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 conscientizados ou 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, obtivemos os seguintes resultados:

Sigla	Descritor	T	2022	2023
D13	Varição 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.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada em livros físicos e outros materiais e dados já publicados na literatura, documentos oficiais, legislações e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

Conforme Gil (2008, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Perante essa perspectiva o trabalho ganhou forma e abordou os aspectos distintivos da proficiência leitora dentro da língua portuguesa.

5 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 às 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.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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, Hilmara 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.

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:// https://sae.digital/diagnostico-de-aprendizagem/](https://sae.digital/diagnostico-de-aprendizagem/) /. Acesso em 02 de junho. 2022.

SAEB. (2011) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>. Acesso em 30/05/2023.

SOARES, Magda. **Alfabetar: 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.

DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL PARA PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Gabriela Tavares Barboza de Lima

Katielyne Coelho Cruz Rocha

RESUMO

Este artigo aborda a importância do letramento digital no contexto da formação inicial de professores de inglês, destacando os desafios enfrentados e as oportunidades oferecidas. Com o avanço tecnológico, o letramento digital tornou-se essencial para educadores, especialmente aqueles que lecionam línguas estrangeiras. Examina-se a integração de competências digitais no currículo de formação inicial, explorando estratégias para capacitar futuros professores de inglês a utilizar efetivamente as tecnologias da informação e comunicação (TICs) em sala de aula. Utilizando contribuições teóricas de Roxane Rojo e Lev Vygotsky, examinamos como a interseção entre a linguagem, a tecnologia e o ensino de inglês pode moldar a preparação de futuros educadores para os desafios digitais do século XXI. Os avanços digitais reúnem e mesclam diferentes formas de comunicação e compreensão como as letras, imagens, movimentos, ludicidade e sons, potencializando a educação, por meio de novos recursos digitais e novas plataformas de ensino, desenvolvendo assim, novos meios de apoderamento do ato de ler (compreender) e de escrever (produzir). E, por fim, observou-se ser essencial discutir as tecnologias digitais e educação, sejam elas na comunidade escolar ou acadêmica, transformando-os em instrumentos que favoreçam a aprendizagem.

Palavras-chave: letramento digital; professores; recursos; educação, inglês.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as novas necessidades educacionais, tendo em vista que a sociedade moderna consome novas formas de ler, escrever, ver, ouvir, pensar e falar. Para isto, as novas tecnologias digitais impulsionam as novas práticas educacionais através do letramento digital, revolucionando a aprendizagem e o comportamento social, surgindo desta forma, novas necessidades tecnológicas como também, formações acadêmicas que abarque esta demanda para professores em formação inicial, como também uma formação continuada para

a comunidade escolar e gestores, a fim de, obterem novos conhecimentos modernos sendo eles digitais e pedagógicos.

O letramento digital refere-se à habilidade de acessar, entender, avaliar e criar informações por meio de tecnologias digitais. No contexto do ensino de inglês, a integração do letramento digital na formação inicial dos professores é fundamental para prepará-los para os desafios contemporâneos. Este artigo explora como os futuros educadores podem desenvolver habilidades digitais relevantes para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de inglês.

A globalização e a rápida evolução tecnológica têm transformado o cenário educacional, exigindo que professores de inglês em formação inicial desenvolvam habilidades de letramento digital. Conforme afirmado por Roxane Rojo, "A língua, como fenômeno social, está intrinsecamente ligada às práticas sociais e, conseqüentemente, à tecnologia" (Rojo, 2015). Nesse contexto, a formação de professores não pode mais ignorar a necessidade de integrar o letramento digital em seu currículo.

Lev Vygotsky, um dos teóricos mais influentes da psicologia educacional, contribui para nossa compreensão do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem social. Suas ideias sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a importância da interação social no processo educacional são fundamentais para explorar como os professores em formação podem se beneficiar do letramento digital (Vygotsky, 1978).

2 DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL

2.1 RESISTÊNCIA À TECNOLOGIA

Rojo ressalta que, embora a tecnologia tenha se tornado ubíqua, muitos educadores enfrentam resistência inicial devido à falta de familiaridade ou a concepções tradicionais de ensino (Rojo, 2015). A resistência à tecnologia é um fenômeno observado em diversos contextos, incluindo a educação. Professores e outros profissionais muitas vezes encontram desafios ao introduzir e incorporar novas tecnologias em suas práticas. Essa resistência pode surgir por diversas razões, e compreender suas origens é essencial para superar esse obstáculo. Aqui estão alguns fatores que contribuem para a resistência à tecnologia:

1. **Familiaridade Limitada:** Muitas pessoas resistem ao uso de tecnologia simplesmente porque não estão familiarizadas com ela. A falta de conhecimento sobre como utilizar determinadas ferramentas pode criar insegurança e resistência.

2. Medo do Desconhecido: A aversão ao desconhecido é uma característica humana natural. A introdução de novas tecnologias pode gerar ansiedade, especialmente se os indivíduos não compreendem completamente como essas ferramentas funcionam e como podem ser aplicadas no contexto educacional.
3. Crenças Pedagógicas: Alguns educadores podem resistir à tecnologia devido a crenças pedagógicas arraigadas. Eles podem questionar a eficácia da tecnologia no processo de ensino, preferindo métodos tradicionais que sempre foram utilizados.
4. Falta de Recursos e Suporte: A ausência de recursos adequados e apoio institucional pode criar barreiras significativas. A falta de treinamento e suporte para a implementação de tecnologia pode levar à resistência, já que os educadores podem sentir-se despreparados.
5. Preocupações Éticas e de Privacidade: Algumas pessoas resistem à tecnologia devido a preocupações éticas, como questões de privacidade e segurança. Essas preocupações são particularmente relevantes na integração de tecnologias em ambientes educacionais.
6. Experiências Negativas Anteriores: Experiências passadas negativas com tecnologia podem deixar marcas duradouras. Se um indivíduo teve problemas no passado, ele pode ser mais relutante em adotar novas tecnologias.

Superar a resistência à tecnologia requer uma abordagem cuidadosa. Oferecer treinamento adequado, demonstrar benefícios claros, criar uma cultura de apoio e gradualmente integrar tecnologias de maneira que esteja alinhada com as crenças pedagógicas dos educadores são estratégias que podem ser eficazes. Além disso, é crucial envolver os educadores no processo de tomada de decisões relacionadas à implementação de tecnologias, promovendo uma abordagem mais participativa e colaborativa.

2.2 ACESSO DESIGUAL ÀS TICS

Vygotsky alerta para as disparidades sociais e econômicas que podem criar lacunas significativas no acesso às tecnologias digitais, prejudicando a equidade na educação (Vygotsky, 1978). O acesso desigual às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é um desafio significativo que impacta diversas áreas da sociedade, incluindo a educação. Esse fenômeno refere-se à disparidade na disponibilidade e na capacidade de utilização de tecnologias digitais entre diferentes grupos sociais, econômicos e geográficos. Alguns fatores

que contribuem para o acesso desigual às TICs incluem:

1. **Desigualdades Socioeconômicas:** Famílias em situações socioeconômicas mais vantajosas têm maior probabilidade de possuir dispositivos digitais, como computadores, tablets e smartphones, em comparação com famílias de baixa renda. Isso cria uma disparidade no acesso às TICs desde a infância.
2. **Localização Geográfica:** Áreas urbanas geralmente têm melhor infraestrutura de conectividade e acesso à internet de alta velocidade do que áreas rurais ou remotas. Isso resulta em desigualdades no acesso à internet e, por conseguinte, a tecnologias digitais.
3. **Divisão Digital Geracional:** A disparidade no acesso às TICs também pode ser geracional, com jovens geralmente tendo mais acesso e familiaridade com tecnologias digitais do que idosos.
4. **Desigualdades Educacionais:** Estudantes em escolas em áreas desfavorecidas podem ter menos acesso a recursos tecnológicos, prejudicando sua exposição a oportunidades educacionais digitais.
5. **Barreiras Culturais e Linguísticas:** Em algumas comunidades, barreiras culturais e linguísticas podem impactar a adoção e o uso de TICs. Por exemplo, a falta de conteúdo digital relevante em determinados idiomas pode limitar o acesso a informações importantes.
6. **Diferenças de Gênero:** Em alguns casos, existem diferenças de gênero no acesso e uso de tecnologias digitais, com mulheres enfrentando desafios adicionais em certos contextos.

Como superar o acesso desigual às TICs:

1. **Políticas Públicas:** Implementação de políticas públicas que visam reduzir as desigualdades sociais e econômicas, incluindo iniciativas para fornecer acesso universal à internet.
2. **Programas de Inclusão Digital:** Desenvolvimento e implementação de programas que promovam a inclusão digital, oferecendo treinamento e acesso a tecnologias em comunidades desfavorecidas.
3. **Parcerias Público-Privadas:** Colaboração entre setores público e privado para disponibilizar recursos tecnológicos em áreas carentes, incluindo a instalação de infraestrutura de internet.
4. **Educação Digital:** Integração de programas de educação digital nas escolas para garantir que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para a era digital,

independentemente de seu contexto socioeconômico.

5. Inovações Tecnológicas Acessíveis: Desenvolvimento e promoção de tecnologias acessíveis e de baixo custo para garantir que mais pessoas possam se beneficiar das TICs.

Abordar o acesso desigual às TICs é crucial para promover a equidade e garantir que todos tenham oportunidades justas no cenário digital em constante evolução.

3 ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAR O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL

3.1 CURRÍCULO INTEGRADO

Rojo argumenta que o letramento digital deve ser incorporado de forma orgânica ao currículo de formação inicial, destacando a necessidade de uma abordagem holística para a integração bem-sucedida (Rojo, 2015). O currículo integrado é uma abordagem educacional que visa unificar diferentes disciplinas e áreas de estudo em torno de temas ou projetos comuns, em vez de apresentar conteúdos de forma isolada. Essa abordagem busca promover uma compreensão mais holística e interconectada do conhecimento, enfatizando a aplicação prática dos conceitos em contextos do mundo real. Aqui estão alguns princípios e benefícios associados ao currículo integrado:

Princípios do Currículo Integrado:

1. Interdisciplinaridade: O currículo integrado quebra as barreiras entre disciplinas acadêmicas tradicionais, encorajando a colaboração entre professores de diferentes áreas.
2. Contextualização: Os temas ou projetos no currículo integrado são escolhidos para serem relevantes para a vida cotidiana dos alunos, conectando o aprendizado à aplicação prática.
3. Aprendizagem Significativa: Ao abordar tópicos de maneira mais holística, o currículo integrado visa promover uma aprendizagem mais significativa, onde os alunos conseguem conectar os conceitos a situações do mundo real.
4. Desenvolvimento de Habilidades: Além do conhecimento acadêmico, o currículo integrado enfoca o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação.
5. Participação Ativa: Os alunos são frequentemente incentivados a desempenhar

um papel ativo em seu próprio aprendizado, participando ativamente de projetos e investigações.

Benefícios do Currículo Integrado:

1. Relevância: Os alunos percebem maior relevância nos estudos, pois conseguem ver a aplicação prática do que estão aprendendo em situações do mundo real.
2. Motivação: A abordagem integrada pode aumentar a motivação dos alunos, pois eles se envolvem em projetos significativos que despertam seu interesse.
3. Conexões de Aprendizado: Os alunos são capazes de fazer conexões entre diferentes áreas de conhecimento, proporcionando uma visão mais completa e interconectada do mundo.
4. Preparação para a Vida: O currículo integrado visa preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para enfrentar os desafios e demandas do mundo real.
5. Desenvolvimento de Competências: Além de conhecimento específico, os alunos desenvolvem competências e habilidades transferíveis, preparando-os para situações diversas ao longo da vida.

O currículo integrado pode ser implementado em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, e pode ser adaptado para atender às necessidades específicas de diferentes contextos educacionais. Essa abordagem promove uma visão mais abrangente da educação, centrada no aluno e orientada para a aplicação prática do conhecimento.

3.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Explorando as ideias de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, é crucial promover métodos pedagógicos que incentivem a colaboração e a interação social, aproveitando as tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras (Vygotsky, 1978). Práticas pedagógicas inovadoras referem-se a abordagens criativas e atualizadas no processo de ensino e aprendizagem, buscando envolver os alunos de maneiras que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a aplicação prática do conhecimento. Estas práticas visam ir além do ensino tradicional, incorporando métodos e tecnologias contemporâneas para melhorar a experiência educacional. Aqui estão algumas práticas pedagógicas inovadoras:

1. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): Os alunos trabalham em projetos práticos e colaborativos que abordam questões do mundo real, promovendo a

aplicação prática do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe e resolução de problemas.

2. Ensino Híbrido ou Blended Learning: Combina o aprendizado presencial com o online, utilizando recursos digitais para aprimorar e estender a experiência de aprendizado. Isso permite maior flexibilidade e personalização.
3. Flipped Classroom (Sala de Aula Invertida): Os alunos recebem conteúdo para estudo em casa (como vídeos ou leituras) e, em seguida, usam o tempo em sala de aula para atividades práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas.
4. Gamificação: Integra elementos de jogos no processo de aprendizagem para aumentar o engajamento dos alunos. Isso pode incluir recompensas, competições amigáveis e elementos de narrativa.
5. Aprendizagem Colaborativa: Incentiva os alunos a trabalharem juntos em projetos, discussões e atividades, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação e colaboração.
6. Realidade Virtual e Aumentada: Utiliza tecnologias como óculos de realidade virtual ou aplicativos de realidade aumentada para proporcionar experiências imersivas e interativas de aprendizado.
7. Ensino Personalizado: Adapta o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, utilizando ferramentas tecnológicas para fornecer conteúdo sob medida e avaliações específicas.
8. Metodologias Ativas: Incluem práticas como a Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Design Thinking, colocando os alunos no centro do processo de aprendizado e incentivando a participação ativa.
9. Storytelling Educacional: Utiliza narrativas envolventes para transmitir informações e conceitos, tornando o aprendizado mais significativo e memorável.
10. Aprendizagem por Investigação: Enfatiza a pesquisa, investigação e descoberta, incentivando os alunos a explorarem tópicos de interesse e a desenvolverem suas próprias questões.
11. Avaliação Formativa e Feedback Contínuo: Integra avaliações regulares e feedback contínuo para informar e adaptar o processo de ensino, promovendo uma abordagem mais dinâmica e personalizada.

Essas práticas podem ser adaptadas de acordo com a disciplina, o nível de ensino e as necessidades específicas dos alunos. A inovação pedagógica busca criar ambientes de

aprendizado mais estimulantes, relevantes e alinhados com as demandas da sociedade contemporânea.

3.3. DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS DIGITAIS

Rojo destaca a importância de capacitar os futuros professores na criação e avaliação de materiais digitais para o ensino de inglês, integrando efetivamente as ferramentas digitais ao processo educacional. O desenvolvimento de recursos digitais na educação refere-se à criação de materiais, ferramentas e conteúdos online que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos digitais podem variar desde aplicativos e plataformas interativas até vídeos educativos e simuladores. Aqui estão algumas estratégias e considerações para o desenvolvimento eficaz de recursos digitais na educação:

1. Identificação de Objetivos Educacionais:

- Defina claramente os objetivos de aprendizagem que o recurso digital visa alcançar.
- Alinhe os objetivos com os padrões e metas educacionais relevantes.

2. Adaptação ao Público-Alvo:

- Considere as características do público-alvo, incluindo faixa etária, nível de conhecimento e preferências de aprendizagem.
- Desenvolva recursos que sejam atrativos e relevantes para os alunos.

3. Design Instrucional:

- Utilize princípios de design instrucional para criar recursos que sejam intuitivos e fáceis de usar.
- Integre estratégias pedagógicas eficazes, como a individualização do aprendizado.

4. Interação e Engajamento:

- Incorpore elementos interativos para envolver os alunos, como quizzes, simulações ou atividades práticas virtuais.
- Utilize técnicas de gamificação para motivar e recompensar os alunos.

5. Acessibilidade e Inclusão:

- Certifique-se de que os recursos digitais são acessíveis a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.
- Considere a usabilidade em diferentes dispositivos, garantindo compatibilidade

com tecnologias assistivas.

6. Conteúdo Multimídia:

- Enriqueça os recursos com diferentes tipos de mídia, como vídeos, imagens, áudio e infográficos.
- Varie os formatos para atender a diferentes estilos de aprendizagem.

7. Colaboração e Compartilhamento:

- Integre recursos que promovam a colaboração entre os alunos, como fóruns de discussão ou ferramentas de trabalho em grupo.
- Facilite o compartilhamento e a distribuição de recursos entre professores e alunos.

8. Atualização e Manutenção:

- Mantenha os recursos digitais atualizados para refletir informações precisas e relevantes.
- Esteja preparado para fazer ajustes com base no feedback dos usuários.

9. Integração com o Currículo:

- Alinhe os recursos digitais com os objetivos e conteúdos do currículo escolar.
- Certifique-se de que os recursos complementam e enriquecem as práticas pedagógicas existentes.

10. Avaliação de Impacto:

- Realize avaliações regulares para medir o impacto dos recursos no aprendizado dos alunos.
- Use dados e feedback para fazer melhorias contínuas.

O desenvolvimento de recursos digitais eficazes requer uma abordagem centrada no aluno, adaptada aos objetivos educacionais específicos e incorporando as melhores práticas de design e pedagogia digital.

4 OPORTUNIDADES OFERECIDAS PELO LETRAMENTO DIGITAL

4.1 AMPLIAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS

Vygotsky sugere que o uso adequado de ferramentas digitais pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais rico, estimulando a criatividade e a resolução de problemas (Vygotsky, 1978). A ampliação de recursos didáticos refere-se à diversificação e

enriquecimento das ferramentas e materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem busca oferecer aos alunos uma variedade de recursos para facilitar a compreensão dos conceitos, promover a participação ativa e atender a diferentes estilos de aprendizagem. Aqui estão algumas estratégias para ampliar os recursos didáticos:

1. Livros Didáticos e Manuais:

- Utilize livros didáticos atualizados e alinhados aos objetivos educacionais.
- Complemente com manuais que forneçam informações práticas e atividades.

2. Materiais Impressos e Gráficos:

- Integre materiais impressos, como cartazes, infográficos e mapas, para visualizar conceitos.
- Utilize gráficos e ilustrações para tornar os conteúdos mais acessíveis.

3. Recursos Audiovisuais:

- Incorpore vídeos educativos, documentários e animações para complementar as aulas.
- Utilize podcasts e áudio para oferecer diferentes formas de apresentação do conteúdo.

4. Tecnologia Interativa:

- Explore plataformas digitais interativas, jogos educativos e aplicativos educacionais.
- Integre ferramentas de colaboração online para promover a interação entre os alunos.

5. Simulações e Experimentos:

- Realize simulações e experimentos práticos para proporcionar experiências tangíveis.
- Use laboratórios virtuais para áreas que exigem recursos especiais.

6. Palestrantes Convidados e Experiências de Campo:

- Convide especialistas e profissionais para apresentações e palestras.
- Organize excursões ou experiências de campo para contextualizar o aprendizado.

7. Atividades Práticas e Projetos:

- Desenvolva atividades práticas e projetos que permitam aos alunos aplicar o conhecimento.
- Integre atividades hands-on para promover a aprendizagem experiencial.

8. Bibliotecas e Recursos Online:

- Utilize bibliotecas físicas e digitais para oferecer acesso a uma variedade de materiais.
- Explore recursos educacionais online, como artigos, vídeos e ebooks.

9. Avaliações Diversificadas:

- Empregue diferentes tipos de avaliações, como testes, projetos, apresentações e portfólios.
- Adapte as avaliações para refletir diferentes estilos de aprendizagem.

10. Material Autêntico:

- Utilize material autêntico, como artigos de jornais, entrevistas, músicas e filmes, para tornar o aprendizado mais contextualizado.
- Relacione os conteúdos com eventos atuais e situações do mundo real.

11. Estratégias de Ensino Colaborativo:

- Promova atividades colaborativas e de aprendizagem entre pares.
- Incentive a criação de recursos pelos próprios alunos, como apresentações, vídeos ou blogs.

A ampliação de recursos didáticos visa oferecer uma gama diversificada de materiais e abordagens para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, tornando o processo de ensino mais envolvente e eficaz.

4.2 COLABORAÇÃO GLOBAL

Rojo enfatiza a capacidade das tecnologias digitais de conectar professores em formação a redes globais, facilitando a troca de experiências e práticas pedagógicas entre diferentes contextos culturais e linguísticos (Rojo, 2015). A colaboração global na educação envolve a conexão de alunos, professores e escolas além das fronteiras geográficas para promover a troca de conhecimentos, experiências e perspectivas. Essa abordagem oferece inúmeras oportunidades para enriquecer o aprendizado, desenvolver habilidades interculturais e cultivar uma compreensão global. Aqui estão algumas estratégias para facilitar a colaboração global na educação:

1. Projetos Colaborativos Internacionais:

- Desenvolva projetos de colaboração que envolvam escolas de diferentes partes

do mundo.

- Aborde questões globais, permitindo que os alunos contribuam com perspectivas diversas.

2. Parcerias com Escolas Internacionais:

- Estabeleça parcerias formais com escolas em outros países para trocar experiências e recursos.
- Crie atividades conjuntas, como videoconferências e fóruns online.

3. Plataformas de Colaboração Online:

- Utilize plataformas online, como redes sociais educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem, para facilitar a comunicação global.
- Incentive a criação de comunidades de aprendizagem online.

4. Intercâmbios e Programas de Estudo no Exterior:

- Promova intercâmbios entre alunos e professores para vivenciar diferentes sistemas educacionais e culturais.
- Estabeleça programas de estudo no exterior para ampliar as experiências de aprendizagem.

5. Conectividade em Tempo Real:

- Utilize videoconferências para conectar salas de aula de diferentes partes do mundo.
- Organize sessões de perguntas e respostas, palestras e debates online.

6. Participação em Projetos Globais:

- Envolve-se em projetos globais existentes, como iniciativas de educação ambiental, intercâmbios culturais ou projetos de serviço comunitário.
- Participe de programas educacionais internacionais, como Modelos das Nações Unidas (MUN) virtuais.

7. Colaboração em Pesquisas Internacionais:

- Facilite a colaboração em pesquisas entre alunos e professores de diferentes países.
- Incentive a participação em conferências internacionais para apresentação de pesquisas.

8. Redes Profissionais Internacionais:

- Conecte-se a redes profissionais globais para professores e educadores.
- Participe de webinars, workshops e discussões online sobre práticas

educacionais inovadoras.

9. Desenvolvimento de Projetos Multilíngues:

- Encoraje projetos que envolvam a criação de conteúdos multilíngues, promovendo a diversidade linguística.
- Facilite a tradução colaborativa de recursos educacionais.

10. Promoção da Consciência Cultural:

- Desenvolva atividades que promovam a compreensão intercultural e a apreciação da diversidade.
- Realize eventos culturais virtuais para compartilhar tradições e práticas educacionais.

A colaboração global na educação não apenas proporciona uma visão mais ampla do mundo, mas também ajuda a preparar os alunos para os desafios e oportunidades de uma sociedade cada vez mais interconectada. Ao integrar práticas colaborativas globais, os educadores podem enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem de seus alunos.

5 CONCLUSÃO

Desse modo, conclui-se que enfatizando a importância crítica do letramento digital na formação de professores de inglês, destacando os benefícios e as oportunidades proporcionadas pelas TICs. Propõe-se que as instituições de ensino repensem e atualizem seus currículos de formação inicial para garantir a preparação adequada dos futuros educadores para os desafios digitais do século XXI. Em síntese, o desenvolvimento do letramento digital na formação inicial de professores de inglês é um processo multifacetado que exige uma abordagem equilibrada para enfrentar desafios e capitalizar oportunidades. A superação dos desafios identificados e a aplicação efetiva de estratégias inovadoras oferecem a promessa de uma geração de educadores mais preparados para liderar salas de aula digitais, inspirando e capacitando os alunos para o mundo digital em constante evolução. Citando Rojo e Vygotsky, enfatizamos que esse processo não apenas prepara os educadores para os desafios tecnológicos, mas também enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, promovendo a inclusão e a equidade. O desenvolvimento do letramento digital na formação inicial de professores de inglês emerge como um campo crítico e dinâmico, repleto de desafios e oportunidades. À medida que a sociedade continua sua evolução digital acelerada, a preparação de educadores torna-se uma

jornada complexa e essencial. Este estudo explorou os desafios enfrentados e as oportunidades oferecidas nesse contexto, examinando estratégias inovadoras implementadas com sucesso.

REFERÊNCIAS

SARAIVA EDUCAÇÃO. Letramento Digital. Saraiva Educação, [sem data de publicação]. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/letramento-digital/>. Acesso em: 13 de janeiro de 2024.

Educação Pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/>. Acesso em: 13 de janeiro de 2024.

SAE Digital. Uso da tecnologia na educação. Disponível em: <https://sae.digital/uso-da-tecnologia-na-educacao/>. Acesso em: 14 de janeiro de 2024.

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

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Harvard University Press.

AEDB. (2008). **Resistência à Mudança Tecnológica: Um Estudo de Caso na Indústria de Software.** In: Anais do SEGeT - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, p. 1-15. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/322_Artigo%20Resistencia%20a%20Mudanca%20Tecnologica%20Revisado.pdf. Acesso em: 14 de janeiro de 2024.

NIC.br. (2022). **Desigualdade Digital: O Desafio de Acessar a Internet nas Regiões Mais Afastadas.** Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/desigualdade-digital-o-desafio-de-acessar-a-internet-nas-regioes-mais-afastadas/>. Acesso em: 14 de janeiro de 2024.

Lotterman, O. (2014). **O Currículo Integrado.** Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/O-curriculo-integrado-Osmar-Lotterman-2.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2024

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). (2019). **Práticas Pedagógicas Inovadoras.** Disponível em: https://unipampa.edu.br/uruguaiana/sites/uruguaiana/files/documentos/3.1_praticas_pedagogicas_inovadoras.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

Inicie Digital. (2022). **Aprendizagem Digital.** Disponível em: <https://inicie.digital/aprendizagem-digital/>. Acesso em: [15 de janeiro de 2024].

UM SÓ Planeta. (2022). Disponível em: <https://umsoplaneta.globo.com/clima/noticia/2022/10/10/a-colaboracao-global-e-a-tecnologia-definitiva-que-ainda-precisamos-dominar-diz-martin-weinstein-fundador-da-open-earth-foundation.ghml>. Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

BRINCADEIRAS DE CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho¹⁵

Márcio de Melo

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a contribuição das brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na perspectiva dos campos de experiências contemplados na BNCC, e para isso acompanha o desenvolvimento de atividades que promovem a defesa do direito da criança de brincar, criando oportunidades para o resgate de brinquedos e brincadeiras com características e valores culturais, desenvolvendo a sensibilidade, o raciocínio lógico, a expressão corporal, a capacidade de concentração, a memória, a inteligência, o cuidado, o capricho e a criatividade, além de estimular o trabalho em grupo ampliando as possibilidades expressivas nas brincadeiras, jogos e demais situações de interação, sendo essencial o registro diferentes formas de brincar que constroem conhecimentos e favorecem o desenvolvimento integral da criança. Para realizar este trabalho, utilizamos a pesquisa de campo que se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas e para isso, optamos pela observação de uma turma de Pré II durante o desenvolvimento de atividades lúdica com temas variados abordados durante um bimestre. Como aporte teórico recorreremos as contribuições de Vygotsky (2007), Santos (2002), Kishimoto (2008), entre outros estudiosos da temática. Como resultados foi possível observar que na medida em que as crianças vão brincando, elas revelam aspectos do seu contexto familiar, identificam as suas preferências e vão construindo a sua identidade cultural, aprendem a respeitar regras, a dialogar e interagir umas com as outras, estabelecendo boas relações. Além disso, os campos de experiências representam os eixos normatizadores do trabalho pedagógico e, uma vez compreendidos nessa perspectiva e trabalhados pela concepção do desenvolvimento integral da criança ampliam as possibilidades de aquisição de conhecimentos e concebem ao professor a compreensão mais detalhada de como intensificar a aprendizagem.

¹⁵ E-mail: helocris_andrade@yahoo.com.br

Palavras-chave: brincadeira; lúdico; aprendizagem; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Brincar é uma importante forma de comunicação através da qual a criança recriar o seu cotidiano por meio da fantasia e da imaginação, favorecendo concomitantemente o seu desenvolvimento integral.

Mediante a esse contexto, é imprescindível conhecer o significado de brincar para interpretar o universo lúdico e reconhecer os elementos básicos da ludicidade, pelos quais a criança se comunica com o seu mundo pessoal e com o outro.

Nessa perspectiva Oliveira (2000), afirma que o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Contudo, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, além do desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Kishimoto (2003), acrescenta que o brincar deve ser a atividade principal do cotidiano da criança, isso porque é um momento de dar a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo ao seu redor; de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade através de diferentes linguagens; de usar o corpo, os sentidos, os movimentos e de solucionar ou criar problemas.

O lúdico pode ser usado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar na escola sob a perspectiva de Santos (2002) deve levar o professor a apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para a evolução da criança.

Nesse contexto, Vygotsky (2007) salienta que o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

A esse respeito Kishimoto (2008), acrescenta que:

[...] quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino e

aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2008, p.37).

Sendo assim, é necessário envolver as crianças em atividades lúdicas proporcionando alegria e diversão para estimular o desenvolvimento de suas habilidades e favorecer a interação nas mais diversas situações.

Diante desse contexto, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: Como as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na perspectiva dos campos de experiências contemplados na BNCC?

Como aporte teórico recorreremos as contribuições de grandes estudiosos da temática como Vygotsky (2007; 2016), Santos (2002), Oliveira (2000), Zanluchi (2005) Kishimoto (2008), entre outros. Além da BNCC que descreve a criança como um ser ativo, para quem o **educar** e o **cuidar** devem andar lado a lado, embasados nos **pilares da interação e da brincadeira**, favorecendo a aprendizagem por meio de práticas lúdicas e de interação com os espaços e outros indivíduos.

Os resultados caminham na direção da essência do brincar, da sua potencialidade para aprendizagem vislumbrando o desenvolvimento integral da criança, normatizado pelos campos de experiências da educação infantil.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a contribuição das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem das crianças mediante aos campos de experiências elencados na BNCC.

1.1.2 Objetivos específicos

Desenvolver atividades que promovam a defesa do direito da criança de brincar;

Criar oportunidades para o resgate de brinquedos e brincadeiras com características e valores culturais;

Desenvolver a sensibilidade, o raciocínio lógico, a expressão corporal, a capacidade de concentração, a memória, o cuidado, o capricho e a criatividade;

Estimular o trabalho em grupo, ampliando as possibilidades expressivas nas brincadeiras, jogos e demais situações de interação;

Participar de variadas situações de socialização e de jogos que trabalhem regras em

grupos:

Registrar diferentes formas de brincar.

2 METODOLOGIA

Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, cujos procedimentos englobam a pesquisa de campo que se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002).

Para tanto, escolhemos como grupo amostral a turma de Pré II A da Escola Municipal Deputado Edme Tavares de Albuquerque, localizada no bairro de Mumbaba em João Pessoa – PB.

Como técnica para obtenção das informações, optamos pela observação da turma uma vez por semana ao longo do segundo bimestre, com o intuito de analisar como o lúdico favorece a aprendizagem na educação infantil e registrar relatos das crianças que expressem essa contribuição.

A análise dos resultados apresenta as informações obtidas e sua correlação com os campos de experiências presentes na BNCC e direcionados para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Para o uso das imagens nesse artigo, a escola obtém autorização dos pais para fins pedagógico, mesmo assim, optamos em utilizar uma tarja preta para evitar a identificação das crianças e adultos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para Vygotsky (2016), o ato de brincar faz parte da constituição do pensamento infantil, pois é brincando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e estabelecer relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Ou seja, brincar constitui-se como um ato de contínuas aprendizagens.

Nesse sentido, Oliveira (2000) afirma que brincar é um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de

argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

Logo, o brincar é essencial no desenvolvimento da criança e as brincadeiras vão surgindo gradativamente no cotidiano infantil, sendo vivenciadas das mais funcionais até as que envolvem regras, proporcionando experiências, possibilitando conquistas e contribuindo para formação da sua identidade. Assim, as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva.

Nesse contexto, a brincadeira se constitui como um excelente recurso para facilitar a aprendizagem. Conforme as palavras de Carvalho (1992 p. 28), “[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo”.

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio do universo lúdico a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar.

Afinal, quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações ao seu respeito. Nesse sentido, Zanluchi (2005, p. 91) acrescenta que “a criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia a dia”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social.

Segundo Craidy e Kaercher (2001), Vygotsky afirma que quando uma criança coloca várias cadeiras uma atrás da outra e diz que é um trem, percebe-se que ela já é capaz de simbolizar, esta capacidade representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento da criança. Brincando, a criança exercita suas potencialidades e se desenvolve, pois há todo um desafio, contido nas situações lúdicas, que provoca o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que só às ações por motivações essenciais conseguem. Elas passam a agir e esforça-se sem sentir cansaço, não ficam estressadas porque estão livres de cobranças, avançam, ousam, descobrem, realizam com alegria, sentindo-se mais capazes e, portanto, mais confiantes em si mesmas e dispostas a aprender.

Sendo assim, Vygotsky (2007), acrescenta que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Afinal, o brincar tem sua origem naquilo que a criança vive no seu dia a dia, nas relações com seus pares e

principalmente, nas relações com adultos. É uma situação imaginária, um faz de conta criada pela criança, mas que só pode ser criada por ela graças ao material abstraído nas interações.

3.2 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC E SUA RELAÇÃO COM O LÚDICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil que correspondem a conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e que devem ser efetivados por meio dos campos de experiências que norteiam o ensino e a aprendizagem na Educação infantil.

Os campos de experiências contemplam: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons cores e formas; escuta fala, pensamento e imaginação; escuta fala, pensamento, imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

No campo, o eu, o outro e o nós, devem trabalhadas brincadeiras e atividades lúdicas que desenvolvam as relações da criança com ela mesma, com o outro e ainda a relação dela com colegas, com o professor, com pais e com toda a sociedade em geral.

Neste sentido, a BNCC (2028, p. 40) afirma que:

é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

Desse modo, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Sendo assim, este é um campo em que a criança deve, de fato, experimentar e conhecer outras culturas para saber lidar com o diferente com respeito.

No campo, corpo, gestos e movimentos, a partir da vivência corporal, as crianças deverão estabelecer relações, expressar-se, brincar e produzir conhecimentos sobre si mesmas e sobre o universo ao qual fazem parte, além de começar a desenvolver e aperfeiçoar a linguagem. Afinal, o corpo também fala e é preciso, em primeiro lugar, desenvolver a

linguagem corporal para posteriormente passarmos à estruturação da comunicação verbal usando a língua falada.

A esse respeito a BNCC (2028, p.41) afirma que:

por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

Nesse sentido, os educadores deverão mostrar à criança que o seu corpo deve ser cuidado por elas com carinho e atenção. É ainda aqui que os ensinamentos sobre o respeito e o limite que a criança deve impor ao outro sobre si e o seu corpo começam a florescer.

No campo, traços, sons cores e formas, as crianças deverão ter contato com manifestações artísticas, culturais e científicas, a fim de dar início ao desenvolvimento do conhecimento sobre cultura e ao processo de produção cultural autônoma, criando suas próprias artes.

Para a BNCC (2028, p.41):

essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Desse modo, o incentivo à arte e à produção cultural devem começar cedo com foco no desenvolvimento sensitivo que favorece a expressão das crianças.

O campo, escuta, fala, pensamento e imaginação foca no desenvolvimento da linguagem e da criatividade das crianças. Desde que nascem, as crianças começam a desenvolver a comunicação. Primeiro, elas usam o corpo, o choro, o riso, o tato e o olhar para estabelecer esta comunicação e, ao longo dos anos vão desenvolvendo sons e ruídos até falarem suas primeiras palavras.

Nesse aspecto a BNCC (2028, p.42) afirma que:

desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças

conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

A partir do contato das crianças com as histórias infantis e livros escritos, começam também o processo de ensino sobre os diferentes gêneros textuais, que serão aprofundados nos anos de ensino subsequente.

Sobre esse contexto, a BNCC (2028, p. 42) acrescenta que:

(...) o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Desse modo, além de estimular a prática de leitura, as crianças começam a desenvolver as hipóteses de escrita, inicialmente de forma bem elementar, mas com grande expressividade, favorecendo as etapas posteriores que consolidarão a escrita convencional. Ou seja, o contato contínuo e efetivo com os gêneros textuais é de extrema importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por fim, no campo espaços, tempos, quantidades, relações e transformações as crianças irão se deparar com as experiências mais concretas, que remetem à matemática e às ciências de modo geral. Neste momento elas verão o espaço, o tempo, as quantidades, as relações e as transformações de maneira bastante lúdica e divertida.

Com base nisso, a BNCC (2028, p. 43) afirma que:

(...) a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Nesse contexto, as crianças podem vivenciar experiências, transformando-os em pequenos cientistas, inventores, abrindo as portas para grandes aprendizagens e percepção do mundo que os rodeiam.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados são fruto de atividades realizadas em uma turma de Pré II que envolveu diversas temáticas ao longo de um bimestre. Nesse sentido, apresentaremos imagens e falas de crianças relacionadas as atividades desenvolvidas e que se estabelecem conexões com os campos de experiências previstos na BNCC numa perspectiva lúdica.

Na imagem 01, as crianças se divertem, expressam suas preferencias, aprende e aprendem o respeito e o cuidado com o outro, que também é protagonista momento vivenciado. Aqui se evidencia o campo de experiência o eu, o outro e o nós na interação e cuidado com o outro, bem como, o corpo, os gestos e movimentos expressos pela emoção e linguagem corporal durante a brincadeira no balanço.

IMAGEM 01: BRINCANDO COM EMOÇÃO



Fonte: Arquivo pedagógico Edme Tavares

Nessa experiência, a pequena Eloá diz que quando está no balanço se sente no céu. Ela é uma criança que gosta de brincadeiras com emoção e, ao mesmo tempo em que vivencia esse sentimento aprende que o espaço é coletivo e que precisa cuidar um dos outros. Além disso, as crianças compreendem que precisam esperar sua vez no balanço e que nessa espera podem e devem explorar outros aspectos do ambiente.

A segunda imagem traz um pouco da vivência das crianças no espaço externo da escola, ambiente em que as brincadeiras livres tomam espaço e a terra se torna matéria prima para a arte e nessa experiência, se transforma em “comida”. Aqui a brincadeira do faz de conta toma espaço e cria asas na imaginação das crianças.

IMAGEM 02: COMIDINHA DE BARRO



Fonte: Arquivo pedagógico Edme Tavares

Assim sendo, meninos e meninas brincam juntos no parquinho da escola e eles mesmos ditam as regras das brincadeiras, pois como afirma Kishimoto, 2010:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio da interação com as outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras (Kishimoto, 2010, p.1).

Nesse sentido, o faz de conta, nada mais é do que a reprodução de ações vista/vividas no ambiente familiar e/ou de interação com o outro. Assim, o campo de experiência corpo, gestos e movimentos se materializa na brincadeira do faz de conta e as formas das comidinhas evidenciam o campo traços, sons cores e formas, assim como, os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Além disso, também foi possível registrar alguns relatos das crianças que retratam aspectos do convívio familiar e social, remetendo-se aos campos de experiências o eu, o outro e o nós, bem como, a escuta, fala, pensamento e imaginação.

Nesse contexto, Sofia disse para a professora: “Tia, eu adoro brincar de fazer comidinha e de brincar com a terra no parquinho”. “Onde moro a minha mãe não deixa. (ela mora em apartamento)”.

Maria Clara, por sua vez, disse: “Tia, tira foto e coloca no grupo para mostrar para a minha mãe que aqui está muito legal”. Ou seja, a criança demonstra o desejo de mostrar para sua família o quanto o espaço escolar é agradável e favorável a aprendizagem.

Ao abordar a temática dos festejos juninos e seus perigos retomamos o campo de experiência o eu, o outro e o nós, enfatizando o cuidado e o respeito mútuo. Também se trabalhou com música juninas evidenciando os traços, sons, cores e formas representados em desenho produzidos pelas crianças e, nas apresentações culturais, como mostram as figuras a

seguir.

IMAGEM 03: UM POUCO DE CULTURA



Fonte: Arquivo pedagógico Edme Tavares

Na Matemática, o foco estava o reconhecimento dos números e na sequência numérica com material lúdico e dinâmico, favorecendo a compreensão por meio da brincadeira e da diversão. Esse foi um bom momento para explorar espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

IMAGEM 04: O LÚDICO NA SEQUÊNCIA NUMÉRICA



Fonte: Arquivo pedagógico Edme Tavares

Com o alfabeto móvel, foi realizada a revisão das letras estudadas e a identificação da primeira letra do nome de cada criança. Também, houve a exploração da formação de palavras e leituras delas, praticando a escuta, fala, pensamento e imaginação, bem como, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, conforme mostra a imagem abaixo.

IMAGEM 05: O ALFABETO MÓVEL NA CONSTRUÇÃO LÚDICA DE PALAVRAS



Fonte: Arquivo pedagógico Edme Tavares

Outra experiência vivenciada foi o trabalho com as cores e o jogo pula - pirata (jogo muito divertido e fácil, em que a criança deve **encaixar as espadas no barril e torcer para que o pirata não pule**. Quanto mais espadas são colocadas, maior a chance de ver o pirata pulando. Para brincar, a criança precisa ser capaz de segurar as espadas e colocá-las no barril) e na sequência, as crianças criaram e recriaram o pula – pirata.

Nessa atividade, todos os campos de experiências puderam ser explorados favorecendo descobertas e aprendizagens.

IMAGEM 06: JOGO PULA - PIRATA



Fonte: Arquivo pedagógico Edme Tavares

Por fim, trazemos a contação de histórias com o livro: “Dando uma espiada no oceano”. Nessa ocasião as crianças “mergulharam” no oceano e exploraram o ambiente, mencionando os animais aquáticos que são personagens da história, descrevendo algumas das suas características e obtendo informações para a realização de pinturas subsequentes.

Nesse tipo de atividade há a evidência da exploração da escuta, fala, pensamento e imaginação com direcionamento para o contato das crianças com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. que além de incentivar a leitura conduz as crianças para a construção das hipóteses de escrita.

IMAGEM 07: DANDO UMA ESPIADA NO OCEANO



Fonte: Arquivo pedagógico Edme Tavares

Portanto, conduzir o trabalho pedagógico com base nos campos de experiências é garantir a criança a vivência de momentos únicos e lúdicos com potencial de desenvolvimento das habilidades específicas da educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao brincar, a criança estimula a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos, a criatividade, a imaginação, a socialização, a coordenação motora, bem como diversas habilidades importantes para o seu desenvolvimento. O brincar, além de ser um direito de todas as crianças, é uma forma de expressão dos seus pensamentos e sentimentos.

A criança brinca por necessidade e ao fazê-lo aprimora seus sentidos e seus movimentos; vai conhecendo como são e para que servem os objetos e brinquedos; desenvolve sua linguagem e seu pensamento; aprende e compreende as atividades, os costumes dos adultos e as relações entre as pessoas.

Dessa forma, aprender brincando na educação infantil consiste em tornar o processo de ensino e aprendizagem uma forma natural de se construir conhecimentos, partindo da espontaneidade da criança à sistematização de saberes, que se produzem em meio à interação proporcionada pelas brincadeiras.

A este respeito, os campos de experiência da BNCC, são eixos normatizadores do trabalho pedagógico e quando compreendidos nessa perspectiva e trabalhados pela concepção do desenvolvimento integral da criança ampliam as possibilidades de aquisição de conhecimentos e concebem ao professor a compreensão mais detalhada de como intensificar a aprendizagem das crianças.

Logo, conhecer detalhadamente cada campo de experiência é primordial para a realização de um planejamento consistente e direcionado para o desenvolvimento de uma

determinada habilidade. Além disso, é possível planejar e executar uma única atividade com abrangência a diversas habilidades.

Em outras palavras, os campos de experiências servem de trilhas para a aprendizagem na Educação Infantil e a brincadeira é a expressão natural da criança que deve ser conduzida sabiamente pelo professor por meio de um planejamento com objetivos de aprendizagem.

A brincadeira na Educação Infantil, não é o brincar por brincar, mas a condução de momentos lúdicos produtores de saberes que contemplam os indivíduos, a sociedade e as interações entre eles, considerando suas particularidades e possibilidades de transformação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](#). Acesso em: 02 de janeiro de 2024.
- CARVALHO, Anna. M. C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- CRAIDY, Carmem M., KAERCHER, Gladis E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FONSECA, João. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Vera B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SANTOS, Santa M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev. S; LURIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. Ed. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 2016.
- ZANLUCHI, Fernando B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

“LEITURA EM REDE: A MEDIAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES”

Gabriela da Silva Andrade
Maria Dislene Soares de Oliveira

1 APRESENTAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, propõe para toda Rede Municipal de Ensino vivenciar durante todo o ano letivo, o **Projeto: “Leitura em Rede: A mediação para formação de leitores”** visando difundir a leitura como uma janela de oportunidades para o mundo que nos cerca e ampliar os horizontes que cada estudante pode ter ao adquirir a competência leitora fluente e o entendimento do que esteja lendo, bem como agir em sociedade como cidadão(ã) munido de garantias de direito estudantis, atuante no mundo social em que vivemos e capazes de compreender os diferentes textos e contextos com os quais se defrontam.

Consideramos que trabalhar a leitura em sala de aula é possibilitar aos estudantes, uma fonte abundante de informação, conhecimento, prática literária diversa, interação social e ampliação do repertório cultural. Contudo, como reforça Colomer (2007, p. 09), é preciso: “[...] criar um itinerário de leitura, que permite às novas gerações transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrutar da vida que a literatura nos abre.”

2 PERÍODO DE DURAÇÃO

- Fevereiro a dezembro

3 PÚBLICO-ALVO

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (Modalidade Regular de Ensino)
- Ensino Fundamental – Fase I e Fase II (Modalidade de Ensino – Educação de Jovens e Adultos – EJA)

4 ÁREAS DO CONHECIMENTO

A proposta será ampliada para todos os Componentes Curriculares, mas com foco em Língua Portuguesa.

Com o desenvolvimento das práticas de leitura no chão das escolas e nas ações com a participação ativa da família, esperamos que os estudantes possam obter gradativamente uma competência significativa em relação à linguagem e que lhes proporcionem a resolução de eventuais problemas que possam surgir na vida cotidiana, que oportunize a todos o acesso aos bens culturais e possibilitem que eles possam alcançar a participação plena no mundo letrado.

5 JUSTIFICATIVA

O Projeto Pedagógico: **“Leitura em Rede: A mediação para formação de leitores”** surgiu da necessidade de traçar um itinerário de leitura que permita levar aos estudantes uma direção às novas possibilidades de compreensão do mundo e da fruição da vida que a literatura e seus contextos nos abrem.

Consideramos essencial que a escola busque envolver os estudantes cada vez mais no universo da leitura e da escrita, instigando o interesse deles em participar das atividades diversificadas a serem desenvolvidas. Nesse sentido, o projeto reforça o compromisso de professores, estudantes e pais ou responsáveis nas contribuições significativas e parcerias firmadas que visam colaborar para a formação de estudantes que exerçam sua cidadania de forma consciente, com criticidade, participação ativa, expressando ideias e atuantes no meio social, pois como é bem declarado pela pesquisa nacional Retratos da Leitura no Brasil (2021): “A leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos.”

A prática da leitura tem grande importância e deve ser explorada desde a infância, pois ela contribui no desenvolvimento de comportamentos e capacidades de perceber e adquirir o universo da escrita, ampliando e melhorando os respectivos conhecimentos advindos dela e superando as dificuldades na própria vida.

6 OBJETIVO GERAL

- Desenvolver o processo de leitura e escrita numa perspectiva reflexiva e dialógica, por meio dos tipos, gêneros e suportes textuais e literários, tendo como foco a aquisição de informações, a produção de conhecimento e a ampliação do universo literário dos estudantes.

7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Incentivar o desenvolvimento do prazer pela leitura e estimular o conhecimento cognitivo e criativo dos estudantes;
- Ampliar o acesso aos mais diversos tipos de leitura na escola e com a família, tornando prático o exercício de alfabetização, letramento e apreciação literária;
- Proporcionar aos estudantes, através da leitura, a oportunidade de expandir seus repertórios culturais, proporcionando conhecimentos em relação a si próprios e sua vivência na sociedade, promovendo pensamentos críticos pessoais e culturais;
- Estimular a participação dos estudantes, pais ou responsáveis nas diversas atividades do projeto de leitura realizadas dentro da escola e no ambiente familiar;
- Desenvolver a capacidade de ler, compreender, revisar textos e enriquecer a linguagem oral;
- Incentivar o hábito, o gosto pela leitura e literatura, o senso crítico e a criatividade;
- Realizar visitas guiadas à Biblioteca Escolar e Biblioteca Municipal Severino Marcolino Nunes;
- Expressar-se por meio de desenhos, pinturas, colagens, reescritas de histórias, relatos orais e em outras oficinas que atuem na mobilização da inteligência e imaginação dos estudantes através de processos lúdicos e literários;
- Intensificar práticas de compreensão, interpretação e desenvoltura nos gêneros textuais e literários e nos tipos textuais.

8 CONTEÚDOS

- Leitura silenciosa ou autônoma;
- Leitura literal individual ou coletiva;

- Leitura oral com ritmo e entonação;
- Leitura de trava-línguas, parlendas e cantigas;
- Leitura de textos literários, informativos, poesias, poemas, contos, fábulas, cordéis;
- Socialização dos textos lidos e conversas apreciativas;
- Identificação do uso dos sinais de pontuação na produção de sentidos;
- Produção de textos escritos expressando opiniões, sentimentos e experiências;
- Identificação dos temas dos textos, das obras literárias e as chaves de apreciação;
- Narrativa de histórias;
- Exibição de vídeos educativos sobre o tema;
- Rodas de conversa;
- Produção de relato com ilustrações e exposição aos colegas.

9 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

EDUCAÇÃO INFANTIL

- Apresentação do projeto aos estudantes e pais ou responsáveis;
- Cronograma mensal com a oficina:

A Casa do(a) Escritor(a)

A cada mês a turma desenvolve um trabalho focando a vida e obras de um(a) escritor(a) do universo literário infantil realizando as seguintes ações sugestivas:

- Biografia dos autores, ilustradores e tradutores;
- Exposição e exploração das capas e contracapas dos livros;
- Apresentação dos personagens e conversa apreciativa discutindo as características dos personagens;
- Exibição de vídeo temático ou lúdico relacionado ao autor(a) ou à obra trabalhada;
- Contação de histórias ou musicalização de determinada obra para apresentação;
- Leitura literal do livro, poemas ou outros;
- Conversa literária através da escuta ativa com as crianças, durante a roda de leitura;
- Leitura e releitura das diversas histórias infantis;
- Expor objetos relacionados aos temas dos livros, às histórias;

- Oficina de Ilustração: ao apreciar histórias contadas ou cantadas e músicas, realizar ilustrações para exposição, murais;
- Aprendizagens possíveis e intermédio para a vivência de alguns conteúdos regulares do planeamento. Ex.: Ao se trabalhar com o poema A casa da dona rata – Sérgio Capparelli, circular as vogais;
- Sugestões de autores: Fevereiro – Hans Christian Andersen; Março – Charles Perrault; Abril – Monteiro Lobato; Maio – Irmãos Grimm; Junho – Cecília Meireles; Julho – Vinícius de Moraes; Agosto – Audrey Wood; Setembro – Tatiana Belinky; Outubro – Ana Maria Machado; Novembro – Ruth Rocha.

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

- Roda de conversa sobre a importância e benefícios da leitura para nossa vida cotidiana e para agir na sociedade.
- Apresentação das obras literárias programadas para cada bimestre e período de férias:
 - ✓ Cronograma de leitura para a literatura bimestral;
 - ✓ Oficinas de criação mediante leitura das literaturas;
 - ✓ Apresentação da capa e seus componentes;
 - ✓ Recriando personagens;
 - ✓ Explorando a biografia dos autores, ilustradores e tradutores;
 - ✓ Roda de conversa e socialização de questões pontuais/temáticas;
 - ✓ Concurso de ilustração;
 - ✓ Passaporte da leitura;
 - ✓ Cartão-postal da leitura;
 - ✓ Ficha suplemento de leitura;
 - ✓ Confecção de cartazes.
- Realizar entrevistas com membros da comunidade que apreciem a leitura como prática constante ou hábito, escritores;
- Explorar fotografias, desenhos ou gravuras de autores, personagens, obras e ainda realizar uma conversa apreciativa destacando valores culturais e literários;
- Momento cívico, com a leitura de palavras, fábulas, poemas, contos, crônicas, etc. tendo a participação dos próprios alunos com domínio da leitura, professores, funcionários e convidados da comunidade externa;

- Confeção de painéis culturais e literários com a recriação em forma de desenho pela criança com a temática focada;
- Realizar contação de história com diversas ferramentas ou objetos;
- Confeccionar cartões-postais com fotografias, imagens ou gravuras de autores, personagens, capas de livros, descrevendo sobre o material ilustrado e endereçar para os colegas de sala. Usar selos comemorativos alusivos à leitura, autores;
- Confeccionar álbum de figurinhas, quebra-cabeça ou jogo da memória com obras capas de obras literárias, personagens ou melhores cenas; jogar com os colegas ou com a família em casa;
- Concurso Literário: As melhores indicações de leitura;
- Cartilha literária;
- Oficina de criação: Meu Primeiro Gibi/Mangá/Anime
- Explorar o infográfico literário;
- Caça ao tesouro literário;
- Círculo de leitura;
- Piquenique literário;
- Criação de cartões temáticos com personagens juvenis para fins de criação de legendas criativas. Exposição em mural ou painel.

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS E EJA

- Roda de conversa sobre a importância e benefícios da leitura para nossa vida cotidiana e atuação cidadã;
- Apresentação das obras literárias programadas para o percurso de leitura a ser trilhado a cada bimestre e período de férias:
 - ✓ Cronograma de leitura para a literatura bimestral;
 - ✓ Oficinas de criação mediante leitura das literaturas;
 - ✓ Apresentação da capa e seus componentes;
 - ✓ Recriando personagens;
 - ✓ Explorando a biografia dos autores, ilustradores e tradutores;
 - ✓ Roda de conversa e socialização de questões pontuais/temáticas;
 - ✓ Concurso de ilustração;

- ✓ Passaporte da leitura;
 - ✓ Cartão-postal da leitura;
 - ✓ Ficha suplemento de leitura;
 - ✓ Confeção literária de cartazes, cartilhas, folders, panfletos.
- Realizar entrevistas com membros da comunidade que apreciem a leitura como prática constante ou hábito, escritores;
 - Explorar fotografias, desenhos ou gravuras de autores, personagens, obras e ainda realizar uma conversa apreciativa destacando valores culturais e literários;
 - Confeção de painéis culturais e literários com a recriação em forma de desenho pela criança com a temática focada;
 - Realizar contação de história com mamulengos, fantoches;
 - Confeccionar cartões-postais com fotografias, imagens ou gravuras de autores, personagens, capas de livros, descrevendo sobre o material ilustrado e endereçar para os colegas de sala. Usar selos comemorativos alusivos à leitura, autores;
 - Oficina de criação:
 - Confeccionar álbum de figurinhas, quebra-cabeça ou jogo da memória com obras capas de obras literárias, personagens ou melhores cenas; jogar com os colegas ou com a família em casa;
 - Concurso Literário: As melhores indicações de leitura;
 - Cartilha literária;
 - Oficina de criação: Meu Primeiro Gibi
 - Explorar o infográfico literário;
 - Caça ao tesouro literário;
 - Círculo de leitura;
 - Piquenique literário;
 - Sarau: Café com Poesia;
 - Textos literários na EJA: poesia, teatro, crônica, biografia, novela e tradição oral;
 - Conto Cumulativo na EJA: O FILHO MUDO DO FAZENDEIRO - Ricardo Azevedo;
 - Leitura apreciativa na EJA: O Mundo de Eduardo Galeano;
 - Criação de cartões temáticos com personagens juvenis para fins de criação de legendas criativas. Exposição em mural ou painel.

10 RECURSOS UTILIZADOS

Recursos físicos: Multimídia, data show, vídeos, músicas, giz de cera, cartolinas, papéis coloridos, folhetos de cordel, imagens, cartazes, fotografias, canetinhas, massinha de modelar, cola, tesoura, fita, pen drive, violão, caixa de som amplificada, microfone, som externo, locutor(a), celular, livros, gibis, cartilhas, folders;

Recursos humanos: Visitação a biblioteca escolar e contadores de história.

11 PARCERIA

Biblioteca Municipal Severino Marcolino Nunes – Visitas periódicas à biblioteca e participação das ações alusivas ao livro, leitura e literatura.

12 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura trabalhada através de projetos, enriquece gradativamente o repertório teórico dos educandos, facilitando a aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento na prática escolar, como forma motivadora para o alunado, especialmente para os que frequentam as escolas públicas.

Segundo Weisz (2009.p.16) a escrita são os conteúdos centrais da escola e têm a função de incorporar a criança à cultura do grupo em que ela vive. A autora ainda afirma que:

[...] ler para os alunos, fazer com que eles leiam mesmo antes de saber ler, assumir a função de escrita para textos que a turma produz oralmente e promover situações que permitam a cada um deles escrever até que todos dominem de fato o sistema de escrita. (Weisz 2009, p.16)

Existe uma necessidade pessoal que permeia o mundo da leitura. Trata-se de um processo interativo entre os vários tipos de conhecimento : o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, que impulsionam o leitor a adquirir, por meio de suas experiências, senso crítico necessário para resolução de problemas complexos, tomada de decisões e o seu convívio na sociedade.

Assim, a leitura deixa de ser uma mera ação passiva e transforma-se em uma atividade de engajamento, onde toda a comunidade escolar comunga de ações que integram a leitura no cotidiano dos estudantes.

13 CRONOGRAMA DAS AÇÕES

DATAS / PERÍODO	AÇÕES	RESPONSÁVEIS
FEVEREIRO	Apresentação do projeto às turmas.	Professores
FEVEREIRO A DEZEMBRO	Realização de contação de histórias nas turmas; Leitura das obras de literatura por bimestre.	Professores Parceria: família e biblioteca escolar.
MARÇO	Oficinas literárias na sala de aula e biblioteca escolar.	Professores Coordenação Pedagógica Parceria: família e biblioteca escolar.
ABRIL	Vivenciar as datas, oportunizando oficinas sobre o livro infantil e literatura brasileira: 02 – Dia Internacional do Livro Infantil 09 – Dia Nacional da Biblioteca 18 – Dia Nacional do Livro Infantil 23 – Dia Mundial do Livro e dos Direitos do Autor 26 – Dia da Propriedade Intelectual	Professores Coordenação Pedagógica Parceria: família e biblioteca escolar.
MAIO	Oficina de criação na sala de aula e biblioteca escolar.	Professores Coordenação Pedagógica Parceria: família e biblioteca escolar.
JUNHO	Oficinas literárias na sala de aula e biblioteca escolar.	Professores Coordenação Pedagógica Parceria: família e biblioteca escolar.
JULHO	Solicitação do livro literário para as férias;	Professores Família

	Roda de Conversa/Socialização em sala de aula.	
AGOSTO	Práticas de leitura em sala de aula, fora e na biblioteca escolar/cantinho da leitura.	Professores Coordenação Pedagógica Parceria: família e biblioteca escolar.
SETEMBRO	Práticas de leitura em sala de aula, fora e na biblioteca escolar/cantinho da leitura.	Professores Coordenação Pedagógica Parceria: família e biblioteca escolar.
OUTUBRO	Práticas de leitura; 29 – Vivência alusiva ao Dia Nacional do Livro.	Professores Coordenação Pedagógica Parceria: família e biblioteca escolar.
NOVEMBRO	Práticas de leitura em sala de aula, fora e na biblioteca escolar/cantinho da leitura; Concursos literários.	Práticas de leitura em sala de aula, fora e na biblioteca escolar/cantinho da leitura.
DEZEMBRO	Práticas de leitura em sala de aula, fora e na biblioteca escolar/cantinho da leitura.	Práticas de leitura em sala de aula, fora e na biblioteca escolar/cantinho da leitura.

14 AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada no decorrer do desenvolvimento da aprendizagem, levando em consideração a participação e o interesse dos estudantes nas atividades propostas tanto individuais quanto coletivas.

15 RESULTADOS

Ao longo do ano letivo, foram realizadas diversas ações metodológicas, a fim de incentivar o estudante a ter um papel de leitor. Despertar em cada mente a curiosidade, a criatividade e a imaginação, sobretudo, ressaltar a sua identidade como pessoa integrante de uma sociedade atuante.

Portanto, cada ação metodológica que foi inserida no projeto, trouxe como resultado o despertar da curiosidade e o desejo incessante pela leitura.

Inserir a leitura na vida dos estudantes é um grande desafio. É inegável que para muitos, existe um prazer imenso em navegar em sites e redes, devido a facilidade e a comodidade, mas é preciso resgatar o prazer pela leitura.

Com isso, os cantinhos de leitura, as oficinas literárias, as visitas à biblioteca passaram a estar mais presentes no dia a dia desses estudantes. Construindo gradativamente uma rotina, um hábito, que aos poucos vai se tornando uma necessidade, um momento prazeroso que alcança universos além da nossa realidade.

A prática da leitura e escrita auxiliam no desenvolvimento do estudante como ser humano, detentor de conhecimentos, capaz de desempenhar diversas habilidades. Podemos afirmar isso, pois houve um avanço significativo na aprendizagem dos estudantes, em vários conteúdos de diversos componentes curriculares, não apenas voltados para linguagens, mas também para ciências naturais, ciências humanas e matemática.

Esses aprendizados ultrapassam os muros da escola, quando um estudante passa a usar a leitura em sua vida, seja para comprar um produto em um supermercado ou até mesmo, ler a bula de um determinado medicamento. Tudo isso reflete na sua estrutura familiar, na sua tomada de decisão e na construção da sua identidade como ser humano pensante e atuante.

16 CONCLUSÃO

Sabemos que a leitura é a grande norteadora da apropriação da escrita e de novos conhecimentos. Ela é uma ferramenta que leva o indivíduo a conhecer e compreender as diversas áreas das ciências e dos estudos sobre a humanidade, o universo e a sociedade, com suas culturas e organização.

Portanto, a leitura na escola deve ser a protagonista de diversas atividades e ações escolares junto com a família, despertando nas crianças, adolescentes e jovens o prazer pela leitura, estimulando o uso da imaginação e da criatividade, com histórias lúdicas e que proporcionem reflexão e que sejam capazes de desenvolver a criticidade e ampliando a visão de mundo.

REFERÊNCIAS

TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. Coordenação Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda. 1. Ed. – São Paulo: Editora Moderna, 2020.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura

Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

PLATAFORMA PRÓ-LIVRO. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/index.php>. Acesso em: 30 ago. 2022.

TRILHAS. Trilhas para abrir o apetite poético. - São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011.

TRILHAS. Trilhas para ler e escrever textos. - São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011.

CADERNO DE INDICAÇÕES LITERÁRIAS. Instituto Natura: 2016.

DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA À FORMAÇÃO DOCENTE : UM ESTUDO DE CASO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Alinne Barbosa Cabral¹⁶

1 BREVE REFLEXÃO SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E SOBRE O LETRAMENTO

É importante atentar para o fato de que Emília Ferreiro avançou nos seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita para, do seu lugar de psicóloga, buscar compreender como a criança aprende. Com isso, seus estudos nos mostram, segundo Cagliari (1989, p. 220), que: “Ninguém nega que Emília Ferreiro trouxe uma grande contribuição [...] para que a alfabetização melhorasse a sua prática”. No entanto, ela não era uma pedagoga para pensar o ensino, considerando que, mesmo que fosse, partimos do princípio de que “não existem receitas prontas e acabadas” para se ensinar, cabe ao professor, comprometido, esforçar-se para que o seu aluno aprenda. Respeitando, assim, a singularidade de cada um, o ritmo de aprendizagem e a capacidade intelectual de compreensão de seus alunos.

Pensando em (re) ver, (re) pensar a sua prática pedagógica, de modo que possa aproveitar os conhecimentos prévios de seus alunos, no sentido de aproveitar o contato com a escrita da criança. Considerando que a escrita, com o advento da tecnologia, tomou novos rumos.

Nessa perspectiva, compreendemos também que esse modelo da psicogênese da língua escrita pressupõe que as crianças já compreendem as letras e as palavras escritas como os adultos já alfabetizados. Ao compreender que o sistema de representação nada mais é que, quando a escrita desenvolve-se como um simbolismo sonoro da fala, a relação entre grafias e som torna-se mais relevante. Escrever é apresentar diversos níveis de escrita que, por sua vez, indicam as hipóteses infantis sobre as duas questões centrais da alfabetização: o que a escrita representa e como ocorre esta representação da fala pela escrita (Ferreiro; Teberosky, 2008).

Nesse modelo, para Ferreiro; Teberosky (2008), o realismo nominal é muito forte, ou seja, quando a criança representa as palavras por suas características físicas, por exemplo, coisas grandes como uma casa e um carro seriam escritos com muitas letras, ao mesmo tempo em que coisas pequenas como formiguinha seriam escritas com poucas palavras; ou seja, a

¹⁶ E-mail: alicealine2001@gmail.com

criança representam as palavras por suas características físicas estabelecendo letras sem se preocupar com as partes orais da palavra que quer escrever.

Em se tratando do letramento, entendemos que, “letramento é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 1998, p. 98). Nesse sentido, podemos refletir sobre este a partir do momento em que, há pessoas que praticam o fenômeno do letramento quando, numa sociedade, o sujeito sabe utilizar as práticas sociais da escrita. Como por exemplo, hoje, é importante que toda pessoa saiba, ora, ler um jornal, ora preencher um formulário, ora buscar informação numa agenda telefônica, ora saber o que há no conteúdo de um contrato de trabalho, ora, saber o que há em um contrato de locação de imóveis, além de outros; quer dizer, é a sociedade letrada que está a exigir de cada um de nós esses usos sociais da escrita disponível na nossa sociedade. Por isso, compreendemos que a escola também precisa se apropriar desses conhecimentos para alfabetizar os seus alunos.

Com isso, sabemos que a alfabetização e letramento, como já foi dito anteriormente, são distintos e inseparáveis, mas indispensáveis, tanto para a prática em sala de aula, como para que a sociedade reconheça a necessidade dessas práticas de leitura e de escrita.

E, por isso, em se tratando das práticas de alfabetização, torna-se ultrapassado o mero aprendizado das letras, da memorização, no sentido que, já não é mais suficiente para interagir socialmente. Com isso, o letramento surgiu, para explicar tal fato e, de certa forma, tentar suprir as necessidades do mundo letrado a nossa volta. É, de fato, uma sociedade cheia de cartazes, letreiros, faixas, predominantemente letras. Com isso, o desafio de hoje para os professores é de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico como a condição plena do uso da língua nas práticas sócias que emergem a leitura e a escrita (Pró-Letramento, 2008).

Pois bem, em pleno século XXI, todos nós vivemos em uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e bem marcante nas nossas atividades cotidianas. Inevitavelmente, as crianças têm contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração e excluir essa vivência da sala de aula, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando, assim, que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto.

De acordo com Vygotsky (2002), na vertente da psicologia dialética, é possível pensar que as interações sociais no processo de ensino aprendizagem são indispensáveis tanto entre professor aluno como entre aluno-aluno. Onde ocorre a aprendizagem através da mediação, no

qual há trocas de saberes, diálogos, ou seja, ambos são mediadores do processo de construção deste novo conhecimento na interação entre sujeito e objeto.

Ao planejar sua prática pedagógica, o professor deve adequar o ensino às características e às necessidades dos alunos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, vivemos um novo paradigma da educação. No qual “os professores deixam de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos” (Brasil, 2001, p. 231). Isso exige que o professor assuma um importante papel no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Ao depender da fase dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pensando num conceito bem mais amplo de alfabetização, onde o pedagogo é, por natureza, um alfabetizador em potencial, independente de estar na sala de alfabetização, a maioria dos professores, nos dias atuais, deveria iniciar as suas aulas com o conhecimento prévio dos alunos, fazendo interrupções acerca do conhecimento do texto, questões como: Já vira em algum lugar esse texto? Onde? É importante estudar tal texto? Por quê? O que vocês já sabem desse assunto? Assim vejo a importância do letramento.

Na prática de ensino, o professor promove ou deve promover atividades sociais com motivos claros em que alunos participem, ativamente, de modo a construir a relação entre texto, motivo e atividade social. Questões sobre o quê, onde, como e por que usar determinado texto merecem atenção. Tal relação contribuirá para a formação do leitor iniciante, enquanto usuário da língua na cultura letrada. Na mediação pedagógica, o professor perde o poder absoluto de ser único mediador, pois os demais leitores do grupo participarão como mediadores na prática alfabetizadora. O aluno, ora se comporta como leitor, ora como autor de seu próprio discurso, alternando os papéis (Melo; Rocha, 2009).

Em uma metodologia mediadora, o professor possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno, para que ele aprenda a aprender. Não é mais só o educador como centro de tudo, o dono do saber e pronto; interagem com os demais colegas entre outros profissionais da escola. O objeto de estudo, uma prática voltada à realidade dos educandos, motiva e desafia os mesmos à curiosidade, valorizando, assim, a diversidade dos alunos.

1.1 PESQUISA DE MATERIAIS PARA A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

Para iniciar essa temática fazem-se necessárias nos voltarmos para a compreensão de que todo trabalho com linguagens deve levar em conta que o aluno já tem contato com materiais escritos muito antes de ir à escola. A criança traz uma bagagem na qual envolve letras e

números, permitindo, assim, construir hipóteses sobre a leitura e escrita. Essas vivências decorrem do contato cotidiano com a mídia, livros, jornais, letreiros, anúncios, cartazes, panfletos, convites, materiais esses que chegam com muita facilidade e quase todos os dias nas mãos das crianças, e hoje a maioria delas já sabe de qual material trata-se, devido a grande proporcionalidade com que esses materiais chegam.

Nessa concepção, o ambiente familiar ajudará, e muito, no universo da comunicação verbal e não verbal, pois sabemos que quanto mais a criança familiarizar-se com informações sobre a escrita e a leitura, conseqüentemente, melhores condições de construção de hipóteses a criança terá. A criação de um ambiente alfabetizador é de extrema importância para compreender o sistema de escrita. As crianças precisam, diariamente, estar mergulhadas em situações de usos reais da prática de leitura e escrita na escola que, muitas vezes, não propicia esse ambiente alfabetizador, pois geralmente teoriza muito, mas não põe em prática o seu discurso.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor disponha de diversos recursos didáticos para planejar seu ensino e suas aulas, para ocorrerem diferentes situações de aprendizagem com relevância, e principalmente os alunos possam usufruir na sociedade esse aprendizado. A todo o momento, ouvimos nossos educandos comentarem as notícias de jornal, livros de histórias, como é a regra de determinado jogo, convites, calendários, bilhetes, recado para a professora, enfim, uma infinidade de práticas envolvendo a leitura. Portanto, todos esses materiais citados deveriam estar presentes na sala de aula e que quase todo dia um aluno deveria fazer uso de um desses meios.

Dito de outro modo, a criança que vê os adultos no seu convívio participando de práticas que envolvam a leitura e a escrita tem muito mais facilidade de aprender do que aqueles que têm poucas oportunidades de presenciar essa prática. Cabe à escola oferecer aos alunos a possibilidade de participar dessas práticas sociais. Assim, é fundamental que se crie um ambiente alfabetizador na sala de aula, um espaço onde os alunos possam interagir individual ou coletivamente com a leitura e a escrita.

[...] Estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos 'letrados' atitudes e disposições frente ao mundo da escrita (como o gosto pela leitura), saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir de seus benefícios (Pró-Letramento, 2008, p. 19).

Por isso, é tão importante que a escola ofereça materiais concretos e de significância para as crianças, através da mediação do professor ou da professora, proporcionando aos alunos o contato com vários gêneros e suportes de textos escritos.

A cada experiência que se tenha com diversos suportes de textos, mais ampla torna-se a visão de nossos alunos acerca de quantas variedades existem nesse mundo afora e que é de extrema importância cada um desses suportes e gêneros. O contato com diferentes materiais proporciona ao aluno viver situações concretas de sua vivência, hoje indispensável, pois, geralmente, a maioria das crianças pode estar apta a vivenciar, em seu meio doméstico, uma leitura de uma receita, uma bula, e tais gêneros têm uma forma diferenciada para cada tipo de texto, por exemplo, devemos saber como são as etapas para a construção de uma receita (o que devo colocar primeiro, e depois), de uma carta, do bilhete, e assim sucessivamente. Na escola e através de usos frequentes destes materiais o aluno adquire tal conhecimento.

Para enfatizar o que já dissemos anteriormente, cabe à escola e aos professores proporcionar o contato direto aos alunos com diversos tipos de textos. E hoje em dia há uma facilidade e uma enorme variedade de encontrar materiais como: jornais, revistas, livros, historinhas em quadrinhos, gibis, parlendas, letra de música, fotos, poemas, cordéis, enfim há uma vasta riqueza de materiais a serem explorados e que com certeza farão toda a diferença na sala de aula quando nossas crianças começarem a manipularem esses textos.

É muito importante ressaltar que, quando se está na sala de aula, principalmente, na sala dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um mundo letrado existe nesse espaço. De que forma? Proporcionando ao aluno diferentes materiais como livros, revistas, jornais, cartazes, listas, (de nomes, de aniversários,) alfabeto com todos os tipos de letra, quadro numérico, calendário, avisos, entre outros e tantos mais que vão surgindo de acordo com a necessidade do momento. Uma sala de aula na qual esses materiais se façam presentes e que, haja, de fato, a manipulação desses produtos culturais, como forma de aproximar a criança de um contato mais direto, com esses produtos culturais, no sentido de motivar nela a curiosidade em manipulá-los, já que, em casa, dependendo de cada realidade, muitas vezes isso é proporcionado.

É preciso deixar claro que não se trata apenas de cobrir as paredes com textos, mas oferecer oportunidades aos alunos de participar de situações em que a escrita e a leitura são necessárias. Por isso, é necessário refletir sobre o papel da escrita nos vários contextos sociais nos quais ela encontra-se como, por exemplo, preparar o convite para reuniões de pais, escrever uma carta para o colega, escrever um recado para a professora, fazer a contagem de dias para um evento na escola, contar os dias que faltam para um colega completar aniversário. O material exposto na sala de aula não é e nem deve servir exclusivamente de decoração ou etiquetagem, mas servir de apoio e consulta, desafiando e estimulando a curiosidade dos alunos.

Vale salientar que não é a exposição desses materiais que vai fazer com que a criança se alfabetize e que compreenda o sistema de escrita, mas, sim, a participação efetiva em práticas

de leitura e escrita que vão acontecer com a mediação do professor, pois nesse caso o professor atua como um agente recíproco onde ajuda os alunos a encontrarem suas respostas e a pensarem sobre a leitura e a escrita, tirando suas dúvidas, dialogando diretamente com os alunos, enfim praticando a cidadania.

[...] Trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica, em primeiro lugar, trazer para a sala de aula e disponibilizar, para a observação e manuseio pelos alunos, muitos textos pertencentes a gêneros diversificados presentes em diferentes suportes (Pró-Letramento, 2008, p. 20).

Não tem como ser um professor alfabetizador, se na sua sala de aula não estiver presente, ao menos, o alfabeto, não só para enfeitar a sala, mas, sobretudo, para ser manuseado. Pois o alfabeto é um material de apoio muito importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e conhecer o nome das letras do alfabeto é essencial no processo de alfabetização.

Por isso, é indispensável que o professor confeccione o seu próprio alfabeto tanto o móvel como para fixá-lo em um lugar visível. Com esse material há várias possibilidades para trabalhar, por exemplo, é um excelente recurso didático que possibilita ao educador planejar intervenções capazes de contribuir para o aluno compreender as correspondências entre fala e escrita, além disso, os alunos podem recorrer ao alfabeto sempre que quiserem encontrar uma letra, escrita dos nomes dos colegas, lista alfabética, agenda telefônica, entre outras estratégias.

2 ANÁLISE DA PRÁTICA ALFABETIZADORA DE PROFESSORAS PESQUISADAS

A pesquisa identificou e comparou as representações de professoras do município de Queimadas – PB sobre a alfabetização e letramento. Com o objetivo de verificar em quais aspectos as representações dessas educadoras correspondem ou divergem do conceito que elas têm sobre os termos *alfabetização* e *letramento*, e ainda se a prática das mesmas está realmente baseada em uma das teorias que norteiam sua prática, segundo suas representações. A coleta de dados foi organizada através de uma entrevista semiestruturada, a qual conforme Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Participaram desta análise duas professoras: sendo uma professora aposentada da rede

pública municipal, tendo 52 anos de idade, tendo atuado na zona urbana e na zona rural. Enquanto a outra é uma professora ativa da rede pública municipal, tendo 44 anos de idade e sempre atuou e atua na zona rural.

Essa pesquisa teve como objetivo perceber a visão de como essas educadoras apropriou-se das práticas de alfabetização nas quais existe, de fato, uma teoria que orienta a sua prática, considerando que, segundo Paulo Freire, a alfabetização é por si só, um ato político, portanto, não existe neutralidade na ciência.

Como nós professores somos espelhos para nossos educandos, conforme Freire (2002), o educador eterniza-se em cada ser que educa. Cabe a cada um de nós professores e professoras darem o nosso melhor para que cada criança veja em nós um exemplo de responsabilidade, organização, pontualidade, respeito, carinho e acima de tudo humanidade pois precisamos e precisaremos ainda mais numa sociedade tão injusta como a nossa. Então se queremos que nossos alunos sejam tudo isso, que façamos e que sejamos os primeiros a fazerem também.

Depois de vários discursos sobre a questão de alfabetizar letrando, e/ou alfabetização e letramento, práticas deturpadoras sobre esses termos, buscamos saber como algumas professoras utilizam este conceito em suas práticas e como a alfabetização está sendo vista por profissionais que atuaram e atuam com esses conceitos. É muito rico e prazeroso mostrar como estão sendo vivenciados cada um desses processos e como nossas crianças estão sendo alfabetizadas em meio a tantas facilidades hoje existentes. Para fazer essa análise usei um questionário com sete questões acerca da alfabetização e sobre sua prática, conforme veremos a seguir:

Por que você escolheu a docência como profissão? Sente-se realizada/satisfeita?	
Justifique.	
PROFESSORA 1	Porque sempre gostei dessa profissão. Amava imitar minha professora, brincando de escolinha com minhas irmãs. E como profissional me realizei.
PROFESSORA 2	Porque o meu sonho sempre foi ser professora, e gosto muito do que faço. Sim, porque faço o que gosto. E ver o aprendizado das crianças me deixa feliz e realizada.

O resultado das entrevistas foi agrupado visando analisar as representações de alguns professores, observando que todas as professoras entrevistadas ingressaram na docência porque era um sonho ser professora; e até brincavam de imitar as educadoras. Sendo assim, ao meu

olhar, já é mais fácil trabalhar com educadores que gostam do que fazem, pois sentem prazer e alegria de ver cada momento em que ocorre a aprendizagem. É notável ver um docente que ama sua profissão e trabalha com amor, ele sabe ser carinhoso e ao mesmo tempo exigente em suas metas, sabe respeitar sem ser autoritário. Um bom professor estimula seus alunos e encontra neles a força da sua caminhada, sem confundir e trocar os papéis, porque o professor, acima de tudo, é um profissional.

Freire (1997), no seu livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, fala de algumas qualidades indispensáveis para o melhor desempenho dos professores. Ele nos faz refletir o quanto é importante termos humildade, amorosidade e coragem, mas ainda sobre todas essas coisas permanece a humildade:

“Começarei pela humildade que, de modo algum significa falta de acato [...]. Pelo contrário, a humildade exige coragem em nós mesmos [...]. A humildade nos ajuda a reconhecer que ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo” (Freire, op. cit., p. 37).

Para que ocorra uma boa aprendizagem é necessário haver uma boa e agradável relação entre professor-aluno e aluno-professor, isso faz a aquisição dos conhecimentos fluir de maneira mais harmoniosa e prazerosa, sem ter o risco de o nosso ambiente ser um ambiente de autoritarismo e rebeldia de ambas as partes: “é preciso juntar a humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos a uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (ibidem, p. 38). Ao ter essas qualidades o professor vai mais longe e não desacredita de seus próprios alunos, assim como os alunos vão sentir-se mais confiantes e entusiasmados.

A segunda questão remete como a alfabetização ocorre para os professores pesquisados, conforme o quadro abaixo:

Para você, como a alfabetização ocorre? Explique com detalhes.	
PROFESSORA 1	A alfabetização se dá de maneira gradativa, contínua e de acordo com a aquisição de cada criança. Podemos dizer que uma criança está alfabetizada quando ela é capaz de escrever, ler e interpretar pequenos textos.
PROFESSORA 2	A alfabetização é um processo contínuo, que ocorre de acordo com cada criança, para umas ocorre de forma mais rápida e para outras é um processo lento e que precisa ser acompanhado passo a passo.

Para as professoras observadas vejo que, ao perguntar sobre como ocorre a alfabetização, ambas responderam semelhantemente e se aproximam de teorias como as de Ferreiro (2002), Piaget (1978) e Vygotsky (2002), segundo os quais cada criança tem seu tempo e suas metodologias para ser alfabetizada. No entanto, para essas educadoras o sentido de alfabetizar é muito restrito, embora tenham consciência de saber que o termo *alfabetização* é muito amplo. A alfabetização é um processo de apropriação do sistema de escrita e da leitura, sendo assim ela precisa adequar-se à nova sociedade que surge cada vez mais cheia de símbolos, letras e números.

Para essas professoras, a alfabetização ocorre de maneira gradativa, é um processo contínuo, onde cada criança tem seu ritmo de aprendizagem. Atividades diferenciadas para cada tipo de dificuldade de aprendizagem é uma ferramenta adequada e permite ao aluno adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica. É preciso ter em conta que, com certas crianças, é necessário trabalhar mais determinadas estratégias do que outras. Alguns meninos e meninas, por exemplo, precisam mais de uma estratégia ligada à decifração, porque decoram as palavras e seus significados, mas não conseguem estabelecer a relação letra/ som, que ajuda a ler palavras novas (Magalhães, 2005).

Toda sala de aula, por si só, já é pluricultural, são muitos os pensamentos, os modos de agir, de viver, de conhecer, e diariamente estamos entrelaçando a nossa singularidade com os outros sujeitos, e por isso devemos sempre respeitar a maneira, o tempo e o espaço do outro. Na leitura as crianças precisam encontrar sentido, portanto cabe a nós professores garantirmos que a leitura e a aprendizagem façam sentido.

[...] os professores devem simplesmente facilitar e promover a admissão de cada criança no clube da alfabetização [...] a sala de aula deve ser o lugar onde ocorrem as atividades de leitura e escrita significativas e úteis, onde é possível a participação sem coerção ou avaliação e onde sempre haja disponibilidade de colaboração. Nenhuma criança deve ser excluída. (Santos; Machi, 2013, p 6).

Podemos nos questionar: e a escola está respeitando os alunos sem coagi-los, estando disponível para colaborar sem excluir? As respostas das professoras pesquisadas, os discursos que, muitas vezes, o professor apropria-se, acabam não tendo eco nas suas práticas, o que é preocupante.

Ao perguntar sobre a abordagem pedagógica, questão essa de suma importância para todo professor e professora, pois é a base que sustenta ou norteiam sua prática, ao perguntar sobre qual abordagem é utilizada, o u qual teoria você utiliza, percebo que os professores não respondem com segurança, deixando a acreditar que nem eles próprios sabem os

conceitos das abordagens. Vejamos as respostas:

Qual a abordagem pedagógica que você adota? Por quê?	
PROFESSORA 1	Eu escolho o que há de positivo nas várias abordagens pedagógicas e que favoreça uma aprendizagem satisfatória para meus alunos.
PROFESSORA 2	Eu utilizo várias abordagens e de acordo com o nível de cada criança, mais ênfase mais o tradicional mesmo e o construtivismo.

Ao perguntar sobre a abordagem pedagógica utilizada, observo que as professoras entrevistadas não se preocupam em expressar qual o melhor método utilizado, mas sim em oferecer o melhor para seus alunos para realmente terem uma aprendizagem satisfatória. Elas vão selecionando o que há de positivo nas várias abordagens pedagógicas, como o tradicionalismo e o construtivismo, pois essas duas tendências se fazem necessárias para haver uma boa aprendizagem, segundo as educadoras entrevistadas.

Para a tendência pedagógica tradicional, nomenclatura utilizada por Saviani (1992) e Libâneo (2000), os indivíduos estão na condição de excluídos porque lhes falta conhecimento. Por este motivo, a escola propõe-se a transmitir o produto final do saber científico e universal. É como se o aluno não tivesse conhecimento algum e a escola depositasse todos os conhecimentos em sua cabeça, não se preocupando de saber quais conhecimentos ele já conhece, indagando-lhe, perguntando-lhe, enfim, a responsabilidade é só transmitir os conhecimentos necessários.

Já a tendência construtivista, fundada por Jean Piaget, pressupõe que o sujeito [aluno] é um ser ativo estabelecido da relação de troca com o meio-objeto [físico, pessoa, conhecimento], é uma relação de reciprocidade, é uma relação ensino-aprendizagem (Caetano, 2010). Ao contrário do ensino tradicional, na visão de Piaget (1958), os sujeitos possuem conceitos não científicos, ou seja, os chamados conceitos espontâneos, ou atualmente utilizam-se conhecimentos prévios à medida que esses conhecimentos lhe permitam entender sobre a realidade e a relacionar-se com ela.

É imprescindível atualmente começar qualquer palestra, aula, debate sem levantar hipóteses acerca do assunto discutido, ou seja, nesse momento buscar os conhecimentos prévios, a procura de informações acerca do tema em discussão constitui um momento fértil, voltado para um resultado de saberes e investigação da informação que pressupõe em uma aprendizagem significativa e prazerosa para o professor e o aluno. Como seria importante se,

“Ao proceder dessa forma, o docente estará estimulando o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento analítico e reflexivo” (Farias *et al.*, 2011, p. 152). A escola necessita desenvolver o pensamento analítico da criança que, de certa forma, já vem do seio familiar propensa a desenvolver a sua curiosidade.

“O professor deve conhecer os princípios teóricos que orientam suas escolhas metodológicas [...] As abordagens metodológicas então, não devem ser usadas igualmente para todos os conteúdos, em todas as turmas, e, dentro da mesma turma, com todos os alunos. Por isso, Francisca Maciel acrescenta: é importante que o professor conheça os diferentes métodos, não só como conhecimento histórico, mas para fazer relações com sua prática docente”. (Magalhães, 2005, p. 9).

Com base nessa ideia, a escola deixa transparecer que está longe de aproximar-se dessa reflexão, quando não consegue modificar as abordagens metodológicas, de acordo com os conteúdos a serem estudados, diferenciando-os de turma para turma.

Analisaremos a seguir os problemas de aprendizagem, levando em consideração o número de alunos da turma e alguns requisitos para suas soluções, conforme mostra o quadro a seguir com as respostas das professoras.

Qual o número de alunos na sua sala? Há problemas de aprendizagem? Quais? Como são percebidos? Qual sua postura perante os mesmos? Qual a postura da escola?	
PROFESSORA 1	23 alunos e alguns deles com problemas de aprendizagens, como déficit de atenção e dislexia. Esses problemas são detectados através de diagnóstico e observação diária na sala de aula. A nossa primeira atitude é conversar com os pais e informar a escola. A escola busca as melhores soluções para favorecer o aprendizado dessas crianças, como atividades diferenciadas para cada caso.
PROFESSORA 2	20 alunos, sim, deficiência na leitura, compreensão e escrita. Esses problemas são percebidos no dia a dia e durante a realização das atividades propostas. Busco ajudá-los reforçando a atenção com as crianças que apresentam dificuldades e proporcionando atividades voltadas aos níveis de dificuldades em que cada aluno se encontra. A escola não tem feito nada, simplesmente ignora.

Em relação à quantidade de alunos na sala de aula são em média 20 alunos. A professora 1 relata que os problemas são: deficiência na leitura, déficit de atenção e dislexia, já a professora 2 diz que os problemas são apenas na leitura e escrita nos quais ambas relatam que esses problemas são percebidos com observação diária e diagnóstico, a postura das professoras é sempre ajudar as crianças, proporcionando atividades voltadas aos níveis de suas dificuldades, buscando sempre as melhores condições para favorecer um aprendizado eficaz.

Ao analisar a representação dos docentes sobre as dificuldades dos alunos, vejo uma grande preocupação com a aprendizagem dos alunos, os professores fazem o impossível para que cada criança tenha um bom desenvolvimento, são conversas com os pais, orientação à direção da escola, atividades diferenciadas para cada caso, então há uma preocupação por parte do professor, pois todo professor bom quer ver seu aluno crescer, e se preocupa ao extremo com sua qualidade de ensino aprendizagem.

[...] Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. [...] O agente social, antes de ensinar um novo modo de se relacionar com a tecnologia [...] descobre, em primeiro lugar se a atividade tem alguma função na vida do outro. (Kleiman, 2005, p. 51).

É assim que todo professor competente deve agir, ele preocupa-se com a importância do conhecimento para seus educandos. Conforme Farias et al. (2011), é necessário, no entanto, ter cuidado de não negar o seu papel, qual seja, o de provocar e mediar a aprendizagem dos seus alunos. Em relação à escola, alguns professores dizem que a mesma tenta ajudar de todas as maneiras possíveis para haver uma aprendizagem significativa, outros dizem que a escola não tem feito nada, simplesmente ignora.

Há casos em que a escola ajuda com toda disponibilidade, entrega materiais diversificados para cada tipo de dificuldade, faz palestras, incentiva os familiares, enfim, faz o que estiver ao seu alcance; já outras fingem não perceber que seus alunos estão cada dia mais se afundando em suas próprias dificuldades. Quando a escola é parceira o trabalho amplia-se e ganha novos horizontes, aumenta o prazer do professor por fazer mais e mais, e o aluno percebe e começa a entusiasmar-se e tomar gosto pelos conhecimentos, tornando-se responsável e com desejo de ir à escola que lhe recebe com apreço e sabe cuidar do seu emocional, intelectual e do comportamento, promovendo assim o bem-estar subjetivo e o desenvolvimento pessoal. No entanto compreende-se que: “As escolas não podem ser vistas como totalmente responsáveis pelo grau de sucesso alcançado pelas crianças ao se alfabetizarem. Entretanto, o papel a ser desempenhado pelos professores é fundamental” (Smith, 1999, p. 1).

A escola é uma instituição e como tal tem suas hierarquias, organização [tempo, chegada, recreio, atividades, dança, brincadeiras], enfim, há uma organização escolar, que antes parecia simplesmente introduzir na escola a versão social da leitura, bastava respeitar a natureza da prática social da leitura e levar em conta os processos construtivos das crianças.

Atualmente a concepção que se tem da sociedade [uma sociedade letrada] e o do sujeito [cada vez mais incessante] não é mais o único fator determinante da versão escolar da leitura, porque agora ambos, sujeito e sociedade, estão cada vez mais avançando e essa complexidade não é natural para a escola. A escola como campo de atuação constante deveria acompanhar essa evolução, mas sua caminhada ainda é de forma muito lenta.

“A leitura na escola antes de tudo é um objeto de ensino [...] para que a leitura, como objeto de ensino, não se separe demais da prática social que se quer comunicar, é imprescindível representar ou representar na escola, os diversos usos que ela tem na vida social”. (Contri *et al.*, 2014, p. 02).

É dever da escola oferecer aos alunos a possibilidade de participar dessas práticas sociais. Assim, é fundamental que se crie um ambiente alfabetizador na sala de aula, um espaço onde os educandos possam interagir individual ou coletivamente com a leitura e a escrita.

Ao perguntar sobre o acompanhamento das dificuldades dos alunos vejamos o que as professoras pesquisadas relatam, diante disso é relevante esclarecer que toda sala de aula por melhor que seja, haverá sempre dificuldade, seja na aquisição de alguns conhecimentos

Ou na quantidade de alunos.

Você acompanha as dificuldades de seus alunos na aquisição da escrita? De que forma?	
PROFESSORA 1	Sim, observando as principais dificuldades e promovendo atividades que envolvam a leitura e principalmente a escrita. Uma dessas atividades pode ser a lista.
PROFESSORA 2	Sim. Proporcionando atividades em que eles possam mostrar suas dificuldades e desenvolvimento no processo de escrita.

As professoras entrevistadas relatam que proporcionam atividades que contribuam para o desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita dos seus alunos, umas dessas atividades pode ser a escrita de listas, como diz a professora 1. A leitura cada vez maior de materiais diversificados ajuda a melhorar a escrita, pois quanto mais se lê mais possibilidades de conhecimento se tem e novos hábitos vão surgindo a partir da leitura.

Uma forma de acompanhar também os alunos na aquisição da escrita é fazer sondagens constantes de como o aluno pensa a escrita, sugerindo algumas atividades como: entregar para cada aluno uma ficha com imagens e espaços para a escrita das palavras correspondentes, preferencialmente, pertencentes ao mesmo campo semântico: animais, brinquedos, alimentos, entre outros; pedir que cada educando escreva como souber as palavras que correspondem às imagens (Mansani, 2016). E no momento posterior sugerir que as crianças leiam o que escreveram, fazendo o registro da escrita formal abaixo da escrita do discente.

Cada aluno deverá ler o que escreveu, apontando as letras ou sinais correspondentes à fala. A escolha das palavras da ficha pode ser feita de forma que o aluno tenha de escrever palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas. É muito importante saber quais atividades trabalhar para chegar a um bom resultado e garantir que o educando compreenda o sistema de escrita. Há várias atividades colaborativas para ajudar os alunos na aquisição da escrita. Uma das professoras entrevistadas mencionou a lista como uma de suas atividades, e realmente vejo a lista como uma riquíssima atividade, pois abrange diversas finalidades que podem ser trabalhadas, através da lista podemos solicitar ao aluno a identificação explícita de sua finalidade, se é uma lista de seus brinquedos preferidos, ou de animais, e assim por diante. Outro recurso muito importante é que o professor confeccione seu alfabeto móvel, um material de extrema importância para aquisição da leitura e escrita. Este material possibilita ao professor fazer intervenções capazes de contribuir para o aluno compreender as correspondências entre fala e escrita, além disso, os alunos recorrem ao alfabeto sempre que quiser identificar as letras dos nomes dos colegas, lista alfabética, agenda telefônica, entre outras estratégias.

“Trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica, em primeiro lugar, trazer para a sala de aula e disponibilizar, para a observação e manuseio pelos alunos, muitos textos pertencentes a gêneros diversificados presentes em diferentes suportes”. (BRASIL, 2007, p. 20).

Seria o ideal, se aplicássemos o letramento em sala de aula, mas acontece que, muitas vezes, os professores apropriam-se do discurso e terminam reproduzindo um discurso muito bem elaborado, mas não condizente com a prática. Talvez seja falta de compromisso político com a educação, sabendo que toda mudança implica em trabalho, e o melhor é mesmo reproduzir uma prática que já vem sendo feita durante muito tempo.

Analisaremos a partir daqui o planejamento das professoras pesquisadas, e como estas planeja suas aulas, pois sabemos que o planejamento é fundamental para a realização de um bom trabalho aos quais dominar conhecimentos que possa contribuir para a vida social, emocional e afetivo dos alunos.

Você planeja suas aulas? Como?	
PROFESSORA 1	Sim, o planejamento é semanal, flexível e de acordo com o nível da turma.
PROFESSORA 2	Com certeza. Diariamente seguindo o cronograma fornecido pela secretária de educação

Ao analisar a representação das professoras sobre o planejamento de suas aulas, fator de extrema importância para se ter um bom trabalho, ambas disseram que, com certeza, planejam as aulas semanalmente, sendo uma flexível e de acordo com o nível da turma; outra segue o cronograma fornecido pela Secretaria de Educação. Esses dados revelam que os professores desempenham bem o seu papel, planejam suas aulas conforme a sua turma e são flexíveis, pois todo e qualquer planejamento está apto à mudança de acordo com as necessidades que vão surgindo.

Nesse sentido, fazer um planejamento capaz de contribuir para a realização de um trabalho intencional e também para nossa tarefa de formar alunos com maior domínio dos conhecimentos que a escola deve trabalhar é a ferramenta essencial e contribuinte, de fato, com as escolhas que nós professores atuamos, como forma de garantir, assim, um aprendizado de qualidade para o nosso aluno poder avançar na sua aprendizagem.

Para Luckesi (2009), planejar significa clarear o desejo do que se quer obter como resultado positivo. Sem essa clareza do que se quer, como ponto de chegada, não se chegará a lugar algum. Evidentemente, o desejo clareado necessita ser acompanhado da definição do conjunto de ações que fará dele uma realidade. Clareado o desejo, traça o modo, o caminho de como atingi-lo.

Não há um resultado satisfatório sem que antes haja um bom planejamento. Então, para conseguir bons resultados, primeiro preciso saber o que é planejamento, como e por que devo planejar minhas ações. Segundo o dicionário, é um serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes, planificação. Quando nós planejamos qualquer coisa, até mesmo a lista de compras, saímos de forma mais organizada e estruturada, sabemos o que realmente queremos comprar e levar para casa, bem como os alimentos, produtos que não há necessidade de adquirir, e assim distribuimos melhor as nossas compras e, o mais importante, o dinheiro.

Ao trazer como exemplo a lista de compras, é, aparentemente, uma atividade tão simples, mas quando é planejada pode sair de uma forma tal que podemos até nos surpreendermos, com a ordenação dos fatores. Do mesmo modo é o planejamento escolar, sem ele não há resultados agradáveis e muito menos desenvolvimento em nenhuma área escolar, pois o ato de planejar deve ser essencial para obter os melhores resultados.

Quando pensamos em fazer uma viagem planejamos quase tudo: o lugar, dia, o horário, o que levar, o que não levar, enfim, pensamos com cuidado cada detalhe, do mesmo modo é o trabalho de nós professores, pensamos em cada detalhe da aula, cada sujeito encontrado, o tempo, o espaço, para tudo vim concretizar-se da melhor maneira possível e poder contribuir para a formação de um “bom” leitor.

[...] “O planejamento deve ser visto como possibilidade de fazer a rotina escolar um momento de escolha e decisão. Aquele professor ou professora que analisa sua classe aprende a conhecer seus alunos, enxerga suas necessidades, busca atividades, ações, interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar”. (Brasil, 2007, p. 24).

O planejamento também nos orienta, ao reunir, procedimentos e metodologias que pretendemos desenvolver com nossos alunos, dá uma direção ao nosso trabalho e nos auxilia na organização das atividades dentro do tempo pedagógico, com o planejamento sabemos o que realmente importa a aprender naquele momento e o que não é necessariamente tão importante. Por isso é muito relevante que o trabalho docente seja sempre precedido de um criterioso planejamento e que este seja participativo, flexível e que inicie a partir do interesse dos alunos. Mas lembrando, que somos nós professores e professoras responsáveis pela relação ensino-aprendizagem e pela escolha de ações que resultem no aprendizado do aluno, ou seja, a partir da realidade do aluno, mas quem decide o trabalho somos nós.

Nesta parte, busco analisar como os professores observam os processos de avaliação, e como fazem o acompanhamento do processo de alfabetização. Pois "avaliar significa, na forma dicionarizada, valorar, estimar o valor ou merecimento. É um processo, portanto, regulador por valores, que marcarão as concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esses valores mudam em função das formas de organização escolar, dos projetos pedagógicos e das concepções e convicções de cada professor ou professora. Por isso mesmo, é um processo complexo, com muitas possibilidades e limitações". (Pró-Letramento, 2008 p.9)

Como você avalia seus alunos? Explique com detalhes.	
PROFESSORA 1	Essa avaliação se dá de forma contínua, com observação dos avanços e dificuldades de cada um. A partir dos resultados dessa observação procuro adequar a melhor metodologia para um aprendizado satisfatório.
PROFESSORA 2	De forma contínua, através de pesquisa, trabalhos em grupos e individuais. E ao final de cada bimestre é realizada uma avaliação escrita e individual.

Ao analisar a concepção sobre a avaliação dos alunos, percebemos que os professores não variam muito de avaliação, sendo esta feita de forma contínua, ou seja, é aquela avaliação que ocorre constantemente e é aplicada com o objetivo de analisar o desempenho dos alunos e o resultado do trabalho do professor. As professoras entrevistadas observam os avanços e as dificuldades dos alunos através de pesquisas, de trabalhos feitos diariamente, também são feitos trabalhos em grupos e individual, e uma avaliação individual escrita no final de cada bimestre, ou seja, “prova”, ou sondagem das hipóteses da escrita e da leitura.

Atualmente, algumas escolas e professores veem a sondagem/prova como um processo aterrorizante, não sendo hoje mais obrigatório fazer uma sondagem com os alunos. Na minha concepção vejo esse processo como uma lente capaz de permitir uma visão mais detalhada do processo de ensino-aprendizagem, claro que não devemos usar só a sondagem para avaliar nossos alunos, até porque só assim não daria conta, mas por meio da sondagem é possível e útil levantar informações tanto sobre o trabalho pedagógico do professor, como o aproveitamento do aluno. É de extrema importância a avaliação, pois uma de suas finalidades é contribuir para o êxito do trabalho na escola e acompanhar o desenvolvimento e o desempenho do educando. Sem a avaliação não podemos afirmar se houve ou não um alcance no ensino-aprendizagem.

[...] É preciso perceber o aluno em suas dimensões cognitiva, afetiva e cultural, de forma a compreendê-lo melhor em sua diversidade, em suas crenças, em sua forma de aprender. Portanto, importa avaliar o aluno como um todo, nos diversos momentos que envolvem a aprendizagem: no relacionamento com os colegas, no empenho para solucionar problemas propostos, nos trabalhos escolares, nas brincadeiras, etc. (Costa; Barreto, 2013, p. 08).

Outro fator muito importante é possibilitar que a avaliação valorize a reflexão do aluno, pois sem isso estaremos apenas reproduzindo cópias, resultando em um fracasso escolar, sem avançar em novos conteúdos e capacidades. Sabemos que há vários critérios de avaliação, e que todos são significativos, desde que seja de acordo com a realidade de cada turma.

No entanto, as professoras pesquisadas, em seus discursos, deixam transparecer que utilizam a avaliação contínua e processual, observando diariamente o desempenho do aluno, até porque o município, em geral através da Secretaria, determina qual o modelo de avaliação a ser seguido. Segundo Pró-Letramento (2008), a escolha dos critérios de avaliação exige uma flexibilidade e uma análise por parte dos professores, pois avaliar é uma tarefa muito complexa por várias razões:

- Não se pode tomar como referência apenas o desempenho dos alunos entre si, mas principalmente a análise do progresso de cada aluno, tendo em vista a trajetória particular de sua aprendizagem;
- Um progresso em relação a um critério pode manifestar-se através de condutas diversificadas em crianças diferentes;
- Uma conduta, por mais observável que seja, poderá estar sinalizando progressão em alguns contextos e não em outros, tendo em vista um mesmo critério de avaliação.

Por isso é tão difícil avaliar com apenas um critério, pois há várias capacidades envolvidas no processo, capacidades motoras, cognitivas, socioafetivas, éticas e estéticas. O aluno pode ser ou demonstrar boa aptidão em algumas dessas capacidades e/ou em apenas em uma. Por isso, não há como dizer que o sujeito necessariamente aprendeu ou não determinado conhecimento por completo.

[...] a “zona de desenvolvimento proximal” é um conceito desenvolvido pelo psicólogo soviético Vygotsky [1896-1934], de grande importância para o ensino e a aprendizagem. Este processo é analisado por esse teórico como a distância entre o que já se encontra consolidado no desenvolvimento da criança e os desempenhos possíveis ou as capacidades que ela poderá vir a desenvolver pela mediação de outros mais experientes ou com mais domínio em determinados conceitos ou habilidades-sejam eles adultos ou colegas. (Brasil, 2007, p. 18).

Assim sendo, se faz necessário que o professor tenha conhecimentos para identificar as dificuldades dos alunos no intuito de superá-las. A partir das dificuldades constatadas, ele pode

se perguntar: O que posso mudar? Como vou elaborar algo construtivo para o aluno? Enfim, não somente o educando está com problema, mas, às vezes, identificamos problemas que podem estar ocorrendo com as práticas de ensino, com as metodologias, como a forma de tratar a leitura e a escrita. Dessa forma, o trabalho docente precisa ser permanentemente avaliado, como afirma Brasil (2007, p. 23), uma importante conquista será o monitoramento de ações:

[...] o sucesso de um projeto pedagógico de alfabetização depende crucialmente do envolvimento dos profissionais comprometidos com a alfabetização. A esses profissionais é que cabe, afinal, perguntar e responder: quem são as crianças que temos à nossa frente? Como trabalhar acreditando que toda criança pode aprender a ler e escrever? Que condições são buscadas para garantir uma alfabetização de qualidade para todos? (Pró-Letramento, 2008, p. 23)

É importante que o professor e o aluno saibam da importância da avaliação e que essa ocorra de forma sistemática, servindo como um diagnóstico contínuo, dinâmico e prazeroso para ambos, pois só assim conseguiremos avançar nas propostas de aprendizagem e o aluno se apropriarem dos novos conceitos. Cabe a nós professores e professoras fazer uma análise de cada aluno segundo as suas bagagens [experiências prévias, familiaridade, e ambiente] por que só assim estaremos seguros consigo mesmo, e não seremos injustos com as crianças.

Ao analisar todas as questões colocadas para as professoras percebo que as mesmas tentam ajudar seus alunos, sim, em cada dificuldade que surgem, mas o letramento como prática norteadora de suas aulas não é utilizado com tanta nitidez, ou quando se faz uso dessa prática é muito pobre, ou seja, as educadoras até sabem o quanto é importante alfabetizar na perspectiva do letramento, mas não mantêm o foco constante, partindo assim para conteúdos programáticos do livro didático. Não que esse não seja importante, porém a prática de fazer relação dos conteúdos na vida social está muito longe do que se quer alcançar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados evidenciam que, apesar de todo o conhecimento existente na atualidade a respeito dos termos *alfabetização* e *letramento*, as professoras entrevistadas não associam suas práticas a esse conhecimento, não fundamentam em teorias que levem ao letramento. Essas educadoras utilizam de práticas tradicionais de leitura e escrita, levando em consideração que a alfabetização para essas docentes é um processo contínuo, ocorrendo de acordo com cada criança. Assim sendo, elas escolhem o que há de positivo na abordagem tradicional. O letramento para essas ocorre de maneira muito sutil, e que quando começam as aulas interrogando, questionando os alunos sobre determinado assunto, para elas, já é um bom

começo.

Não pretendo e nem quero privilegiar nenhuma das facetas, alfabetização e letramento, mas sim mostrar que, segundo Val (2006), ambos são processos específicos e inseparáveis para a conquista de capacidades envolvendo a língua escrita, e conseqüentemente se prolongarão por toda a vida com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais. As professoras entrevistadas preocupam-se, sim, em manter a aprendizagem dos alunos, sabem como ocorre o processo da alfabetização, acompanham as dificuldades dos educandos, mas não enfatizam muito o letramento, não atribuem aos conteúdos uma dimensão produtiva para o letramento vim a tornar-se uma prática cotidiana em suas aulas.

O letramento não é uma preparação para a alfabetização, nem a alfabetização é condição indispensável para o início do processo de letramento, mais sim devemos adequar de maneira articulada e simultânea a alfabetização e o letramento. A alfabetização é indispensável para chegar ao letramento. Sem ela não podemos formar uma pessoa letrada. Segundo Kleiman (2005), todos precisam da alfabetização para ser letrados, os métodos para alcançar esses objetivos devem variar conforme o aprendiz. O método é uma estratégia relacionada ao aluno, não apenas ao conjunto de saberes envolvidos. Kleiman (op. cit., p. 40) incentiva muito a prática do letramento, quando em um trecho do seu livro *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* diz:

“Quando o foco está na prática do letramento, corre-se menos risco de engajar o aluno em atividades de “faz-de-conta”. Se começarmos pelo objetivo de “ensinar” o aluno a escrever “abaixo-assinados” é muito mais provável resultar um texto que ninguém, fora da turma que o escreveu lerá”.

Esta pesquisa foi fundamental para compreender e mostrar que a alfabetização é um processo muito amplo e de extrema importância para qualquer nível de ensino; sem ela não chegaremos a lugar nenhum, e o letramento deve ser a ponte de ligação para desenvolver uma ação pedagógica produtiva e com significados relevantes para a vida dos alunos, não só dentro da sala de aula, mas sim para o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO, Rebeca Castro. **A construção do sentido e do significado da leitura por crianças em fase de alfabetização**, 2013. Disponível em: <https://www.faculdadescearenses.edu.br/biblioteca/TCC/JOR/A%20CONSTRUCAO%20DO%20SENTIDO%20E%20DO%20SIGNIFICADO%20DA%20LEITURA%20POR%20CRIANCAS%20EM%20FASE%20DE%20ALFABETIZACAO.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_port.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília, 2001.

CAETANO, Luciana Maria. **A epistemologia genética de Jean Piaget**, 2010. Disponível em: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&id=1797:a-epistemologia-genetica-de-jean-piaget&Itemid=97. Acesso em: 29 set. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CONTRI, Andréia Mainardi; BRUTTI, Elizane A.; LINCK, Ieda M. Donati; NEUBAUER, Vanessa Steigleder. 2014. **A democratização do ensino de língua: uma prática social**. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2014/DIREITO%20A%20EDUCACAO/ARTIGO/ARTIGO%20-%20A%20DEMOCRATIZACAO%20DO%20ENSINO%20DE%20LINGUA%20UMA%20PRATICA%20SOCIAL.PDF>. Acesso em: 24 set. 2017.

COSTA, Otília Maria dos Santos; BARRETO, Sônia Maria da Costa. 2013. **Avaliação escolar e sua significação no processo educativo na primeira fase do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/OtiliaMariadosSantosCosta_GT1_integral.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. **Nova Escola**, outubro de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em: 21 set. 2017.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Loyola, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC/Campinas: CEFEL/UNICAMP, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento, execução e avaliação**, 2009. Disponível em: http://luckesi.blogspot.com.br/2014_09_26_archive.html. Acesso em: 25 set. 2017.

MAGALHÃES, Naiara. 2005. **Retrospectiva:** história dos métodos de alfabetização. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-historia-dos-metodos-de-alfabetizacao-1.html>. Acesso em: 21 set. 2017.

MANSANI, Mara. 5 princípios para a hora de pensar numa sondagem na alfabetização. **Nova Escola**, 08 de agosto de 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16/5-principios-para-a-hora-de-pensar-numa-sondagem-na-alfabetizacao>. Acesso em: 21 set. 2017.

MELO, S. C. B.; ROCHA, Sílvia Roberta da Mota. **Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento:** implicações pedagógicas. In: XIX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, João Pessoa, 2009.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

SANTOS, Carmelita Pereira Alves dos; MACHI, Maria Cristina de Oliveira. 2013. **Os textos literários na aprendizagem nos anos iniciais**. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2015/trabalho-1000021090.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre – RS, Artmed Editora. 2004.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

VAL, Maria da Graça Costa. Alfabetização e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Tradução: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MACHADO DE ASSIS - A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA RACIAL NA LITERATURA BRASILEIRA E OS ECOS DA RESISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Sabrina Silva Souza¹⁷

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo propõe demonstrar a importância de se estudar contos de Machado de Assis que denunciem a violência racial, como “O pai contra mãe” e “O caso da vara”. Neles, o autor emprega sua ironia sutil – o “tom machadiano” – que, segundo Antonio Candido (1995), revela uma modernidade encoberta por um arcaísmo superficial. Para além de sua atuação pública abolicionista, Machado exerceu crítica social por meio da literatura. É urgente desconstruir a imagem do “Machado branco”, difundida pelos manuais escolares, como defende Proença (2006), e reler sua obra a partir da perspectiva de homem negro.

Estabelece-se, assim, um diálogo com autores contemporâneos como Conceição Evaristo, Edimilson de Almeida Pereira, Jeferson Tenório, cujas obras praticam uma literatura de resistência. Tais vozes combatem o racismo, a desigualdade e o silenciamento histórico, transformando a literatura em instrumento de engajamento e transformação social. Ao fim do capítulo, ecoam duas jovens vozes da literatura negra-brasileira atual, Lucas Litrento e Stefano Volp, que buscam confrontar o chamado cânone literário, através de uma literatura de lirismo e deslocamento. Essa análise articula as contribuições de Candido (1995), Proença (2006), Duarte (2020), Pereira (2022), reafirmando a potência crítica e política da literatura como ferramenta de reinterpretação do passado e intervenção no presente.

Através de trechos dos contos *O Pai Contra a Mãe* e *O Caso da Vara*, de Machado, será feita uma analogia entre os desfechos destes contos com obras da contemporaneidade, como o trecho do conto *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo, e um trecho do livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório. Porém, inicialmente, este capítulo traz à discussão alguns críticos da obra de Machado de Assis como Eduardo de Assis Duarte (2020), Antonio Candido (1995), Sílvio Romero (1994), para discutir a relação do escritor do Cosme Velho com a escravidão em sua obra.

¹⁷ Mestranda em Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) E-mail: sabrasilva@hotmail.com. [O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)].

É preciso desmistificar a imagem de Machado de Assis branco, estampada nos livros de literatura, e expor os motivos pelos quais a negritude do escritor foi negligenciada. Sobre isso, Paulo Sérgio de Machado Proença (2021) afirma: “Assim é preciso recontar a história; rever cânones literários; fugir às ideias impostas: é preciso reler Machado de Assis – e o mundo – a partir do lugar de negro ao qual pertencemos e do lugar de negro que o patrono da Academia Brasileira de Letras foi”.

De acordo com Eduardo de Assis Duarte (2020), Machado de Assis abordou a violência da escravidão, em contos como “Virginius (narrativa de um advogado)” - 1864, “Mariana” - 1871, “O espelho, esboço de uma nova teoria humana” - 1882, “O caso da vara” - 1899, “O pai contra a mãe” – 1906, o poema “Sabina” – 1875. Assis Duarte propõe que Machado deve ser lido a partir de uma “poética da dissimulação” — uso discreto da ironia, sem panfletarismo, para abordar temas raciais e pós-abolição. Segundo Duarte, Machado usa enunciadores brancos e narradores irônicos para expressar tensões étnicas, ainda que sem protagonismo negro explícito.

No artigo *Literatura e Afrodescendência*, Eduardo de Assis Duarte afirma que a leitura das crônicas machadianas revela o cidadão empenhado em denunciar a crueldade do sistema e a hipocrisia de escravocratas recém-convertidos ao abolicionismo. Mais: tais escritos valem-se muitas vezes dos recursos da narrativa de ficção para fazer a sátira dos senhores. De acordo com Duarte:

Além de não abrigar estereótipos racistas quanto à representação dos afro-brasileiros – prática, aliás, corriqueira em muitos escritores de seu tempo, inclusive abolicionistas como Aluísio Azevedo – em nenhum momento constrói o elogio dos senhores, ao contrário. Um personagem como Brás Cubas, por exemplo, ressalta a todo instante a crítica e o rebaixamento da classe senhorial presentes no romance. E se verificarmos Bentinho, Palha, os irmãos Pedro e Paulo, ou o Conselheiro Ayres, veremos que nenhum deles escapa à lâmina ferina do escritor.¹⁸

A temática da violência contra os negros, em Machado, é escancarada no conto *O pai contra Mãe*. O desfecho traz uma profundidade ao conto que na base de sua estrutura mostra uma aparente e enganadora neutralidade de tom, destacando uma das principais características de Machado, o estilo ironicamente sutil, que mostrava sua originalidade e modernidade. No texto *Esquema de Machado de Assis*, Candido (1995) observa que a técnica do escritor se baseia em sugerir acontecimentos graves de forma aparentemente ingênua, cândida, aproximando-se dos ironistas do século XVIII. Além disso, destaca o contraste que o autor cria entre a

¹⁸ Eduardo de Assis Duarte - *Literatura e Afrodescendência* - *Literatura Afro-Brasileira*

normalidade social dos fatos e sua essência anormal, bem como a inversão que naturaliza atos excepcionais e estranha os cotidianos. Para Candido, é justamente esse procedimento que confere modernidade à obra machadiana, mesmo quando revestida de um arcaísmo superficial.

Segundo Sílvio Romero (1994), o texto machadiano teria como características a fragmentação narrativa, a recusa do discurso grandiloquente, a visão cética do mundo, a desconstrução de sistemas filosóficos, a irônica compreensão da realidade brasileira e o estilo gago que atravessa o texto ziguezagueando.

O estilo gago, para Romero (1994) seria baseado na constatação, pelo crítico, de que “Machado de Assis repisa, repete, torce, retorce tanto suas idéias e as palavras que as vestem, que deixa-nos a impressão de um eterno tartamudear. Esse vezo é o resultado de uma lacuna do romancista nos órgãos da palavra”. Edimilson de Almeida Pereira, em artigo publicado pelo portal Literafro afirma, acerca da obra de Machado:

A ficção machadiana enfocou a psicologia da alta sociedade burguesa no Brasil do século XIX. Em sua poesia ocorrem referências esparsas ao negro, com o autor demonstrando preocupação em atenuar os aspectos ligados à cor negra. Alguns críticos lêem essa postura de Machado como recusa de sua própria origem étnica. Outros críticos, no entanto, observam que Machado não se mostrou indiferente ao destino dos negros escravos. O padrão estético de seu tempo não considerava o negro como tema literário e o autor se incluiu nesse contexto. Mas, ainda assim, está para ser melhor compreendida a relação de Machado de Assis com a questão da identidade étnico-cultural brasileira.

2 ANÁLISE DOS CONTOS PAI CONTRA MÃE E O CASO DA VARA

Pai Contra Mãe é um conto escrito por Machado de Assis, publicado em 1906 no livro *Relíquias da Casa Velha*. Faz parte da segunda fase do autor, a fase realista, que aborda temas mais complexos, inovadores e ousados. Pai Contra Mãe se passa no Rio de Janeiro, nos fins do Segundo Império. É narrado em terceira pessoa, por um narrador onisciente, que fala com o leitor em um tom melancólico e muitas vezes irônico para mostrar a dura realidade dos escravos.

O narrador inicia explicando como, no passado, instrumentos de tortura — como o ferro ao pescoço e a máscara de folha-de-flandres — eram comuns para castigar escravizados fujões ou “indisciplinados”. Em seguida, a história se concentra em Cândido Neves, um homem pobre, que ganha a vida como “capitão do mato” capturando escravizados fugitivos. Ele vive com a esposa Clara e a tia Mônica em condições precárias. Certo dia, a esposa dele engravida e a situação financeira piora. Diante da ameaça de entregar o filho recém-nascido à roda dos enjeitados (instituição onde crianças eram deixadas para adoção), Cândido vê na captura de

uma escrava fugitiva a chance de garantir a sobrevivência da família. Ele encontra Arminda, uma jovem escravizada grávida, que implora para não ser devolvida, justamente porque teme que seu filho seja vendido. Mesmo assim, Cândido a prende e a entrega ao senhor. Com a recompensa, evita que o filho seja abandonado.

Como nada em Machado é gratuito, cabe salientar a importância dos nomes dados aos personagens do conto. Machado nomeia o personagem masculino de Cândido (de “grande alvura”, “muito branco” e que, no sentido figurado, denota candura); Clara, remete a cor clara; Mônica, significa só, solitária; e Arminda, “mulher do exército” ou “miliar”, “a que possui armas”. Machado cita no conto que “a escravidão levou consigo ofícios e aparelhos” e descreve a máscara de folha-de-flandres: “(...) Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras”. Como vemos aqui, o autor discorre sobre os objetos de tortura utilizados contra os escravizados, porém, desvia o assunto ao final, ao dizer, “Mas não cuidemos de máscaras”. Afirmava, ainda, que “pegar escravos fugidios era um ofício do tempo” e que este ofício, de certa forma, seria nobre.

Machado narra no conto:

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente", - ou "receberá uma boa gratificação.

Chega-se ao desfecho de Pai contra Mãe, após todo conto em tom de aparente neutralidade, Machado apresenta este final cortante da narrativa.

No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou. O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre. (...) Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto. - Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.

Publicado inicialmente na Gazeta de Notícias no ano de 1891, e republicado no livro *Páginas Recolhidas*, passa-se à análise de *O caso da vara*, conto que narra a história de Damião, um fugitivo do seminário, que tem uma difícil escolha a fazer. Cabe lembrar que a Abolição da Escravatura ocorreu em 1888 e a Proclamação da República em 1889. Ou seja, a sociedade brasileira escravocrata do século XIX ainda mantinha os alicerces na dominação e na subserviência não só de senhores em relação aos seus escravos, mas também na dependência

entre homens livres e pessoas detentoras de algum tipo de poder dentro da sociedade (a lógica do favor).

Segundo Chalhoub (2003, p. 56), “Havia condições intermediárias entre a escravidão e a liberdade, que, ao mesmo tempo em que matizam a visão de uma sociedade hierarquizada, sugerem a precariedade inerente à condição dos dependentes”. Desta maneira, os dependentes e os agregados se viam envolvidos em uma espécie de teia do favor, que garantia a obediência em troca de favores e proteção.

Como dissemos, anteriormente, nada em Machado é gratuito, cada detalhe carrega consigo um bom motivo para ser posto, como o caso dos nomes que dava aos personagens. Damião significa “domador”, “vencedor”, “aquele que subjuga”. Neste caso, a tragédia doméstica de Lucrecia ganha amplitude nas evocações de seu nome. Sua xará romana, descrita por Tito Lívio e Dionísio de Halicarnasso, tornou-se célebre no cânone ocidental não apenas pelo destino trágico, o suicídio após a violação do príncipe Sexto, mas também enquanto mito fundador da república romana. Em outras palavras, Lucrecia carrega em seu nome a evocação da violência arbitrária e desmedida, cuja vingança, ao menos no caso romano, pôs fim à monarquia. O tom é farsesco, embora o dilema moral e o caráter trágico irrompam na figura de Lucrecia. Ou seja, este pode ser visto como um conto republicano sobre a violência da escravidão, cuja principal vítima evoca um mito ocidental de transição entre a monarquia e a república.

Temos então que "O caso da vara" é um conto de ambientação doméstica, dividido em cinco momentos ao longo de um dia:

- andanças de Damião após a fuga (quando se lembra de sinhá Rita);
- sua chegada à casa da viúva (cuja intervenção pode resolver o caso);
- a vinda de João Carneiro (quando o padrinho, aflito, é convencido a intervir junto ao pai do seminarista);
- o decorrer da tarde entre as amigas de sinhá Rita (momento em que a esperança de resolução arrefece no jovem fugitivo);
- o início da noite (quando, apesar das hesitações do padrinho, o caso se encaminha para o desfecho favorável a Damião). Entre cada momento, observa-se uma pequena elipse.

Damião promete intervir contra o castigo de Lucrecia, mas cede à promessa da mulher branca e entrega a vara, símbolo de violência racista. Esse ato expõe a cumplicidade passiva dos “bem-intencionados” diante da opressão estrutural — uma ironia sutil que desmonta o discurso de humanidade dos brancos. Abaixo, o desfecho de O caso da vara:

Dê-me a vara, Sr. Damião! Damião chegou a caminhar na direção da marquesa. A negrinha pediu-lhe então por tudo o que houvesse mais sagrado, pela mãe, pelo pai, por Nosso Senhor. — Me acuda, meu sinhô moço! Sinhá Rita, com a cara em fogo e os olhos esbugalhados, instava pela vara, sem largar a negrinha, agora presa de um acesso de tosse. Damião sentiu-se compungido; mas ele precisava tanto sair do seminário! Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita.

Quanto as estruturas e semelhanças narrativas temos os personagens principais paralelos: em ambos os contos, há um homem branco livre (Damião, o seminarista; Cândido Neves, capitão do mato) e uma mulher negra escravizada (Lucrécia e Arminda), cujo sofrimento desencadeia o conflito moral central. Conflito de interesse material versus compaixão: Damião arrisca sua segurança para proteger Lucrécia, mas desiste sob pressão da viúva. De modo parecido, Cândido Neves, antes reticente, rende-se à promessa da recompensa e atua contra Arminda, provocando o aborto dela.

Além da famosa ironia sutil de Machado, como crítica social, o autor não utiliza discursos inflamados ou panfletários; ao contrário, constrói cenas cotidianas carregadas de tensões morais abridoras de reflexões profundas:

- Em *O caso da vara*, a vara (instrumento de punição) simboliza a escolha egoísta de Damião, cuja promessa de justiça se desfaz silenciosamente.
- Em *Pai contra mãe*, a dicotomia entre “pai” e “mãe” se desloca para o plano social: pai livre contra mãe escravizada — e mais uma vez, a razão material prevalece sobre a compaixão.

A seguir, cabe tratar de algumas obras de resistência antirracista, na contemporaneidade, como *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo, e *O avesso da Pele*, de Jeferson Tenório. Abaixo um trecho do desfecho do conto de Evaristo:

Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. (...) Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão. A outra menina seguia aflita à procura da irmã para lhe falar da figurinha-flor desaparecida. Como falar também da bonequinha negra destruída? Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: — Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!

Em seguida, destacamos um trecho do Livro de Tenório, segundo o qual o próprio escritor considera um dos mais relevantes:

Minha tia Luara pediu o cardápio e, enquanto esperávamos a comida, eu perguntei como ela suportava tudo aquilo. Tudo o quê? ela perguntou. Tudo isso de ser sempre julgada pela cor da pele. Minha tia me olhou com tristeza e disse que a gente se

acostuma. A gente se acostuma com tudo. A gente se acostuma quando você caminha na rua e as pessoas recolhem as bolsas e mochilas, a gente se acostuma quando os próprios homens preferem as negras mais claras, a gente se acostuma a ser só. (...) Aprendi a inventar estratégias de sobrevivência. Seu pai também teve de inventar estratégias. Mas isso não significa que sejamos sempre bem-sucedidos. Quero dizer que nós, às vezes, falhamos. E falhar, no nosso caso, pode resultar num erro fatal. Ainda assim, Pedro, ainda assim a gente segue (Tenório, 2020, p. 181).

Ao compararmos os desfechos dos textos ficcionais acima podemos observar que em todos é retratada a violência racial e periférica. O conto de Conceição Evaristo e o trecho do livro de Jeferson Tenório trazem referências intertextuais contemporâneas da luta contra a violência racial. A voz de Machado ecoa, nos dois primeiros contos, e pari ecos de resistência nas periferias que trazem ao centro questões latentes que precisam ser discutidas e combatidas por toda a sociedade.

Para finalizar, aponta-se como dica de leitura dois jovens autores negros que fazem parte da nova geração de escritores brasileiros, Lucas Litrento e Stefano Volp. Eles não se encaixam no chamado cânone literário tradicional, pois, embora também pratiquem uma literatura de engajamento, buscam dar voz a uma literatura dissonante, ou seja, a uma literatura de invenção que foge, em sua finalidade, do que é, tradicionalmente, esperado de autores negros. Com uma lírica inovadora, suas narrativas além de desafiar os leitores a confrontar as realidades do racismo, da desigualdade, de vozes historicamente silenciadas, abrem espaço para discussões acerca das subjetividades do homem negro.

Lucas Litrento, autor de *Os meninos iam pretos porque iam e Pretovírgula*, além de escritor atua também como cineasta e produtor cultural, sendo integrante dos coletivos Mirante Cinecube e Pernoite. Sua obra, atravessada por experiências pessoais e coletivas, nos oferece um rico material para pensar os afetos negros e as novas formas de enunciação poética que desafiam tanto os estereótipos coloniais quanto os modelos engessados de representação da masculinidade.

O escritor Stefano Volp assina a autoria de *Homens Pretos (não) choram*. O prefácio da segunda edição deste livro é escrito por Jeferson Tenório que reitera: “Stefano Volp é seguramente uma voz potente e importante neste mosaico de autores e autoras negras que emergem como força no cenário da nova ficção brasileira” (Volp, 2022, p. 23).

Ambos os autores incentivam homens negros a olharem para a sua negritude a partir da perspectiva da vulnerabilidade e do lirismo. A exploração da subjetividade do homem negro através das letras, seja por meio de poesia ou crônicas, reflete um rompimento com as narrativas dominantes, o que caracteriza um exemplo de literatura dissonante. A dissonância aqui está na revalorização do afeto, do amor e da vulnerabilidade como aspectos centrais da experiência do

homem negro. Litrento e Volp se tornam, assim como Evaristo e Tenório, ecos contemporâneos da resistência antirracista.

3 CONCLUSÃO

A análise dos contos *O Pai contra a Mãe* e *O Caso da Vara* revela como Machado de Assis, por meio de sua ironia sutil e de sua “poética da dissimulação”, soube denunciar a violência estrutural da escravidão e o racismo enraizado na sociedade brasileira do século XIX. Ao desconstruir o mito do “Machado branco” e reposicioná-lo no lugar de escritor negro, reconhecemos a potência crítica de sua obra e sua relevância para as discussões contemporâneas.

O diálogo estabelecido entre Machado e autores como Conceição Evaristo, Jeferson Tenório, Lucas Litrento e Stefano Volp evidencia a continuidade de uma literatura de resistência que insiste em expor desigualdades e em criar novas formas de representação da experiência negra. Essa tradição literária, que atravessa séculos, mostra que a literatura é tanto memória quanto intervenção, capaz de desvelar injustiças e de inventar novas possibilidades de existência. Assim, reler Machado de Assis a partir da perspectiva de sua negritude não é apenas revisitar o passado, mas também afirmar o presente de uma escrita engajada, dissonante e necessária para a construção de um futuro menos marcado pela exclusão e pelo silenciamento.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **O Caso da Vara**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000219.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024.

ASSIS, Machado de. **Pai contra a Mãe**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024.

CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). *História Social*, Campinas, v. 14, n. 19, p. 33–62, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência**. Disponível em: Eduardo de Assis Duarte - Literatura e Afrodescendência - Literatura Afro-Brasileira. Acesso em: 10 jun. 2025.

DUARTE, Eduardo de Assis. Seleção, notas, ensaios. **Machado de Assis afrodescendente**.

3. ed. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2020.

EVARISTO, Conceição. Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 71-76.

LITRENTO, Lucas. ***Os meninos iam pretos porque iam***. Maceió: Graciliano Ramos, 2019.

PEREIRA, Edimilson de Amleida. **Panorama da literatura afro-brasileira**. Disponível em: Edimilson de Almeida Pereira - Panorama da literatura afro-brasileira - Literatura Afro-Brasileira. Acesso em: 22 ago. 2025.

PROENÇA, Paulo Sérgio de. **Machado de Assis, escritor negro**. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ensaio/1355-machado-de-assis-afrodescendente-eduardo-de-assis-duarte>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROMERO, Sílvio. **Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994 (obra original: 1897).

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

VOLP, Stefano. **Homens pretos (não) choram**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2022.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO "BRINCAR E APRENDER" NA APALA

Sara Fabiana da Silva Lopes

Lidiane de Lima Felismino

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência do projeto de extensão universitária intitulado "Brincar e Aprender: Jogos Lúdicos com Materiais Recicláveis na Casa de Apoio da APALA" (Associação dos Pais e Amigos dos Leucêmicos de Alagoas). O projeto, desenvolvido por graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), teve como objetivo promover a continuidade do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças e adolescentes em tratamento oncológico, utilizando o lúdico e materiais recicláveis como ferramentas pedagógicas e terapêuticas. A intervenção, realizada em um único dia (4 horas de aplicação), demonstrou resultados positivos na rotina dos assistidos, favorecendo a coordenação motora, o raciocínio lógico, a socialização e o bem-estar, além de reforçar o papel da Pedagogia na responsabilidade social e nas demandas comunitárias.

Palavras-chave: pedagogia; ludicidade; materiais recicláveis; oncologia pediátrica; extensão universitária.

1 INTRODUÇÃO

O tratamento oncológico em crianças e adolescentes impõe desafios significativos não apenas à saúde física, mas também ao desenvolvimento psicossocial e à rotina de escolarização. A Associação dos Pais e Amigos dos Leucêmicos de Alagoas (APALA), uma instituição sem fins lucrativos, desempenha um papel crucial ao oferecer suporte a esses indivíduos.

Neste contexto, o projeto "Brincar e Aprender: Jogos Lúdicos com Materiais Recicláveis na Casa de Apoio da APALA" foi concebido para utilizar a Pedagogia como um instrumento de resgate da rotina e de promoção da qualidade de vida. Reconhecendo o impacto do lúdico como uma ferramenta de desenvolvimento e expressão, a iniciativa buscou integrar a brincadeira com a sustentabilidade, por meio da confecção e uso de jogos com materiais recicláveis.

Este relato visa detalhar as atividades desenvolvidas, os resultados e os impactos percebidos, contribuindo para a reflexão sobre a importância da extensão universitária na aplicação do conhecimento pedagógico em contextos não-escolares e socialmente vulneráveis.

2 DA TEORIA À PRÁTICA

Os jogos pedagógicos são ferramentas que habilitam a transformar o processo de ensino em uma experiência lúdica e dinâmica, leve e motivadora que promove o engajamento e a aprendizagem significativa. Diferente do entretenimento puro, o jogo pedagógico deve ser conduzido por intencionalidade educativa, com objetivos claros que alinhem a diversão ao conteúdo curricular.

Quando trabalha o lúdico, podemos observar que há uma redução da resistência ao erro e aumenta o interesse pelo conteúdo, através das brincadeiras são desenvolvidas Habilidades que estimula o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a cooperação, autonomia e principalmente o desenvolvimento de habilidades socio emocionais. Sem do assim , o lúdico também é uma poderosa ferramenta de inclusão para alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais ou crianças que estão em hospitais especializados como a APALA.

Através desses jogos o aluno percebe suas falhas e sucessos em tempo real , aprende sobre o objetivo final ou seja como completar um processo ou resolver um enigma. O aluno também aprende sobre regras, ou seja , o que é permitido ou não e criam o desafio.

Todos esses recursos pedagógicos constroem para o desenvolvimento , motor, psico social o ensino aprendizagem. Quando utilizamos materiais recicláveis em jogos lúdicos fundamenta-se na Teoria do Brinquedo Sucata, que defende que o objeto não estruturado estimula a criatividade de forma superior ao brinquedo pronto.

Jean Piaget defende que o jogo é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Quando a criança transforma uma garrafa PET em um boliche, ela opera no campo da assimilação. Segundo Piaget "O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma das manifestações da atualização das estruturas mentais no decorrer do desenvolvimento" (Piaget,1990).

Para Lev Vygotsky, o brinquedo criado com sucata atua como um suporte para o pensamento abstrato. O objeto reciclado é um "pivô" que separa o significado do objeto real. Para Vygotsky "No brinquedo, a criança opera com significados separados dos objetos e ações aos quais estão vinculados, mas essa separação ocorre de maneira inseparável da ação com objetos reais" (Vygotsky, 2007).

Tizuko Morchida Kishimoto, principal referência brasileira, argumenta que materiais recicláveis são "materiais não estruturados" que permitem múltiplas possibilidades de jogo, ao contrário de brinquedos industriais com funções restritas. Segundo Kishimoto, "O brinquedo feito pela criança ou com sucatas dá margem à criatividade, à exploração e ao domínio de técnicas, além de permitir a construção de conceitos científicos e sociais" (Kishimoto, 2011).

Para Crianças que estão internadas na APALA é fundamental transformar um ambiente frequentemente associado à dor e ao isolamento em um espaço de acolhimento, a ludicidade atua como um elo entre a criança e sua rotina saudável proporcionando o alívio da ansiedade a expressão de sentimentos que a criança não consegue distinguir, facilitando a comunicação e o vínculo com as pessoas que fazem parte do tratamento como médicos, cuidadores, enfermeiros e pedagogos hospitalares, os quais utilizam o lúdico para manter o vínculo com o aprendizado escolar, evitando o atraso pedagógico, promovendo momentos de leveza e evitando desgaste emocional.

3 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

O projeto foi uma atividade avaliativa da disciplina de Ações Extensionistas Curricularizadas II, do curso de Licenciatura em Pedagogia, ministrada pelo Prof. Dr. Alisson Hudson Veras Lima, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). A aplicação ocorreu na Casa de Apoio da APALA, em Maceió/AL, na tarde de uma terça-feira (04/11/2025) e se estruturou em três momentos:

2.1 ACOLHIMENTO

Os graduandos se reuniram com o pedagogo e o psicólogo da instituição para alinhar as atividades. As crianças, juntamente com seus pais/responsáveis, foram reunidas e convidadas a participar.

2.2 PRÁTICA (INÍCIO DAS BRINCADEIRAS)

As atividades lúdicas foram iniciadas, com destaque para a utilização de jogos confeccionados com materiais recicláveis, como tampinhas de garrafa e papelão. Outras atividades incluíram jogo de tabuleiro, pega varetas e jogo da memória. A equipe atentou-se às limitações de cada criança.

2.3 PRÁTICA (AGRADECIMENTO)

Ao final das atividades, os jogos recicláveis foram doados à associação para uso contínuo pelas crianças, marcando um momento de agradecimento e despedida.

3 RESULTADOS E IMPACTOS PERCEBIDOS

A atividade contou com a participação inicial de 9 crianças, sendo que duas optaram por apenas observar. A intervenção, apesar de pontual (4h), gerou impactos significativos.

Bem-estar e Socialização: As crianças demonstraram satisfação e alegria ao final das atividades, experimentando uma tarde de bem-estar, interação e socialização.

Desenvolvimento Cognitivo e Motor: A equipe de psicologia da APALA reconheceu que as atividades favoreceram o desenvolvimento da coordenação motora, do pensamento crítico e do raciocínio lógico, aspectos cruciais na infância.

Vínculos e Acolhimento: As brincadeiras reforçaram os vínculos entre as crianças, os familiares e a equipe, criando um ambiente acolhedor e descontraído. O poder transformador do brincar foi evidenciado, com o envolvimento e diversão até mesmo dos pais e responsáveis. O contato entre os graduandos e as crianças foi marcado por conexão e entrosamento.

Sustentabilidade e Continuidade: A permanência dos jogos recicláveis na APALA assegurou a continuidade das práticas lúdicas, ampliando o impacto da ação para além do dia de execução.

Formação Docente: Para os estudantes de Pedagogia, a experiência representou uma oportunidade de aplicar conhecimentos em um contexto real, desenvolvendo competências como planejamento, adaptação e sensibilidade às necessidades das crianças em tratamento.

4 CONCLUSÃO E REFLEXÕES

O projeto "Brincar e Aprender" demonstrou o poder transformador do brincar como ferramenta pedagógica e terapêutica em um ambiente de fragilidade emocional e desafios de saúde. O lúdico foi capaz de ressignificar a rotina das crianças, promovendo leveza, esperança e fortalecimento dos vínculos sociais.

A iniciativa reafirmou o papel da extensão universitária e da Pedagogia em levar o conhecimento para além dos muros da escola e na conexão direta com as demandas da comunidade. A reflexão final destacou a relevância de projetos que articulam educação,

ludicidade e sustentabilidade, servindo de orientação para futuras ações extensionistas com um forte compromisso ético e social na formação docente.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedo, desafio e descoberta. Rio de Janeiro: FAE, 1988. (Referência sobre a confecção de brinquedos com sucata).

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. (Fundamenta a fase do jogo simbólico).

VIYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Explica o papel do brinquedo como mediador).

FREINET, Célestin. Pedagogia do bom senso. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Aborda a livre expressão e o uso de materiais do cotidiano).

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2006. (Discute a adaptação de espaços e materiais).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (A obra definitiva sobre o valor pedagógico do brinquedo no Brasil).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2002.



978-65-00-91165-7