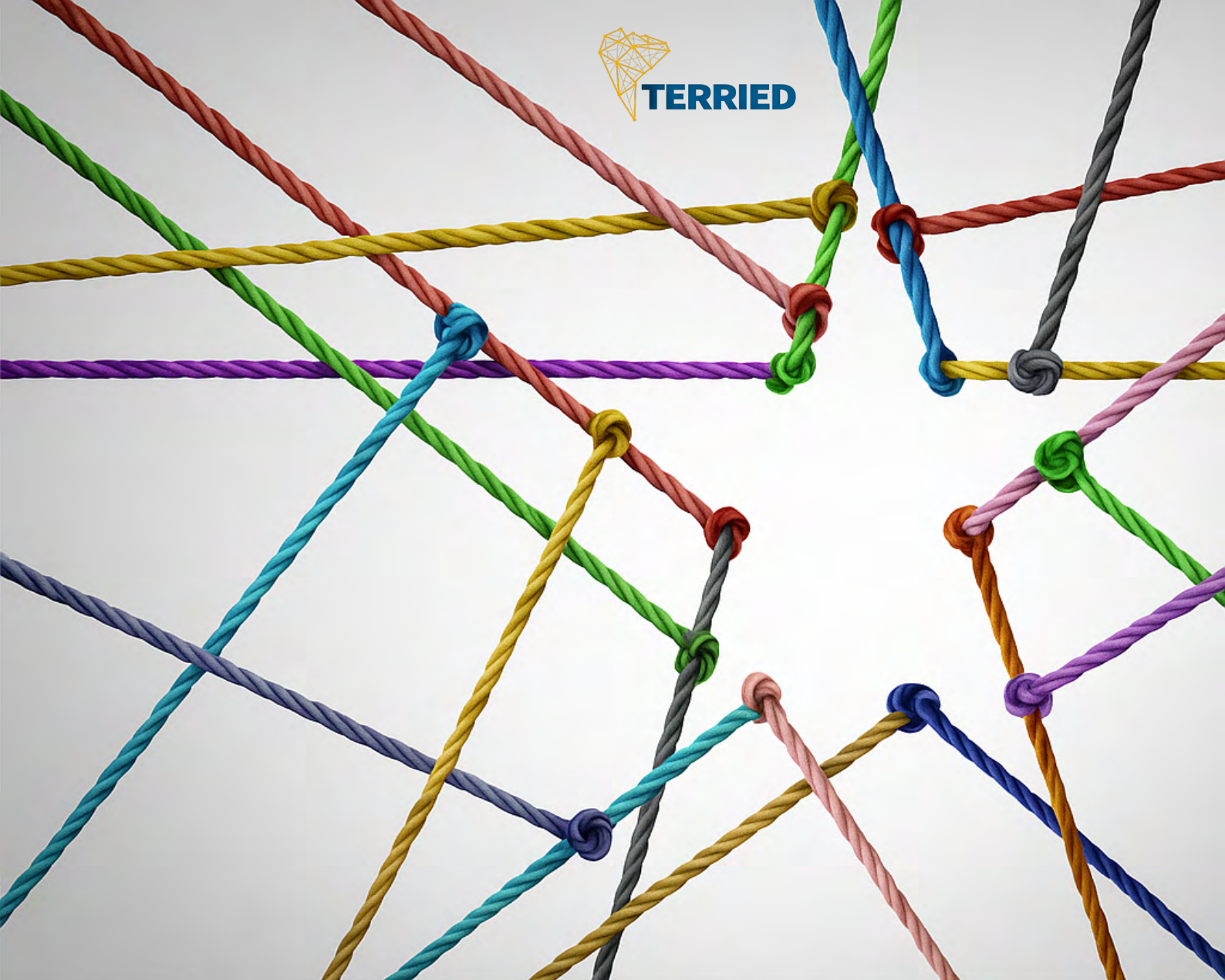




**TERRIED**



# **Linguagens e Educação:**

**conexões entre o saber e fazer  
docente**

**Vol. 1**

**Allan de Andrade Linhares  
Francisco Romário Paz Carvalho  
Luana Maria Gomes de Alencar  
Kricia de Sousa Silva  
(Organizadores)**



**TERRIED**

# **Linguagens e Educação:**

conexões entre o saber e fazer  
docente

**Vol. 1**

**Allan de Andrade Linhares  
Francisco Romário Paz Carvalho  
Luana Maria Gomes de Alencar  
Kricia de Sousa Silva  
(Organizadores)**

*1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras*

*Direitos de Edição Reservados à Editora Terried*

*É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.*



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

### ***Conselho Editorial***

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

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

Linguagens e educação: conexões entre o saber e o fazer docente. Allan de Andrade Linhares; Francisco Romário Paz Carvalho; Luana Maria Gomes de Alencar; Krícia de Sousa Silva (Organizadores) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83367-61-7

1. Educação

24-22545

CDD-918.17

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação 90.14
2. Ensino 90.9



[www.terried.com](http://www.terried.com)

[contato@terried.com](mailto:contato@terried.com)

# APRESENTAÇÃO

Com muita satisfação e alegria apresentamos às/aos leitoras/es o *E-book* *Linguagens e educação: conexões entre o saber e o fazer docente*, organizado pelo professor Dr. Allan de Andrade Linhares, pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Luana Maria Gomes de Alencar e Dr.<sup>a</sup> Krícia de Sousa Silva, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) e pelo Especialista Francisco Romário Paz Carvalho, egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CAFS/UFPI) e mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

O objetivo central desse livro é a socialização de estudos e pesquisas realizados no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CAFS/UFPI). Tais estudos e pesquisas advêm de trabalhos de conclusão de curso e/ou de projetos desenvolvidos no decorrer das disciplinas ofertadas no referido curso, reunindo uma coleção de trabalhos que abordam a relação entre linguagem e educação, entrelaçando-se ao saber-fazer docente. Neste livro, cada trabalho oferece uma perspectiva única e valiosa sobre ser e fazer-se docente, posto que desempenha várias funções importantes na sociedade e na vida de cada autor/a, tendo em vista que a realização de pesquisas é fundamental para estudantes licenciandas/os por diversas razões, que vão além do simples ato de buscar informações, constituindo-se como um processo formativo que busca integrar diferentes áreas do saber, conectadas pelas aprendizagens nas diversas disciplinas.

Desse modo, intensifica-se o desenvolvimento de habilidades que possibilitam a análise de dados e formulação de argumentos, essenciais para alavancar o pensamento crítico e a compreensão do ser e do fazer-se docente. Ao realizarem pesquisas, as/os discentes se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado, enfrentando os desafios acadêmicos, preparando-se para a vida profissional e explorando o que realmente lhes interessa, o que pode ocasionar descobertas significativas sobre si mesmas/os e sobre o mundo, pois, ao aprenderem a pesquisar, as/os discentes se tornam mais independentes em sua busca por conhecimento.



A referida obra tem o intuito de ser mais um instrumento para que se disponha ao alcance de todas/os aquelas/es que atuam na área educacional, e mesmo para além dela, buscando outra sociedade, outra cultura, outros saberes e valores, que demandam ser aprimorados e/ou transformados em nossa época. Na obra, somam-se aos trabalhos produzidos no âmbito do CAFS, trabalhos de pesquisadores/as de outras instituições que, gentilmente, colaboraram com a produção deste livro. Abaixo, apresentamos um resumo dos artigos contidos nesta obra.

O primeiro artigo, intitulado “Atribuição dos docentes frente a alfabetização e inclusão social no Brasil: abordagens para a diversidade e necessidades específicas”, é de autoria das pesquisadoras Juliana Messias Sousa (CAFS/UFPI), Maria Eduarda de Sousa (CAFS/UFPI) e Maria Kelly de Oliveira Silva (CAFS/UFPI). O estudo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas inclusivas, além de avaliar o impacto das políticas educacionais atuais nesse contexto e investigar como os docentes lidam com os desafios da alfabetização e da inclusão social nas escolas brasileiras, examinando suas atribuições, práticas pedagógicas e o impacto das políticas educacionais.

O segundo artigo, intitulado “Oralidade como ferramenta pedagógica no ensino da Língua Portuguesa”, é de autoria das pesquisadoras Maria Vitória da Silva (CAFS/UFPI), Márcia Raquel Reges (CAFS/UFPI) e Thaisa da Silva Barbosa (CAFS/UFPI). As autoras defendem que a oralidade pode e deve ser usada como uma ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem, construindo conhecimento duradouro, dando mais espaço ao gênero oral e utilizando-a como instrumento de ensino. Com isso, a oralidade auxilia a prática de linguagem, garantindo de maneira eficaz a expressão oral e interpretação de textos, ampliando o poder da leitura.

O terceiro artigo, intitulado “Jogos educativos online na alfabetização: um recurso pedagógico”, de autoria das pesquisadoras Raylyne de Sá Ferreira (CAFS/UFPI) e Vitória Maria Rodrigues Moreira da Silva (CAFS/UFPI), aborda a relevância dos jogos educativos *online* na alfabetização como um recurso pedagógico lúdico e como eles possibilitam o desenvolvimento do letramento digital.

O quarto artigo, intitulado “Contribuições dos textos multimodais para o ensino de língua portuguesa”, de autoria das pesquisadoras Junaína Rodrigues

Lima (CAFS/UFPI) e Kátia Cilene de Sousa Mendes (CAFS/UFPI), analisa as contribuições dos textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa, considerando a importância da multimodalidade para as práticas do processo de ensino-aprendizagem.

O quinto artigo, intitulado “O ensino de oralidade na educação infantil: sugestões de trabalho com o gênero lenda”, de autoria das pesquisadoras Adriana dos Santos Rezende (CAFS/UFPI), Iza Maria Silva Martins (CAFS/UFPI) e Livia Matias da Silva (CAFS/UFPI), investiga as possibilidades de se trabalhar o gênero oral lenda na Educação Infantil, com a finalidade de promover o ensino de oralidade nesta etapa educacional, por meio de uma proposta de mediação pedagógica voltada, especificamente, para a fase pré-escolar.

O sexto artigo, intitulado “O trabalho com oralidade e o ensino de língua materna nas salas de educação infantil: relato de pibidianas em formação”, de autoria das pesquisadoras Ellen Eduarda Oliveira Costa (CAFS/UFPI), Tainara Pereira da Silva (CAFS/UFPI) e Caylane Maria Lima dos Santos (CAFS/UFPI), apresenta a importância da prática de atividades, do uso de dinâmicas e práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da oralidade e aprendizagem da língua materna com crianças da educação infantil.

O sétimo artigo, intitulado “Interrompendo a colonialidade linguística a partir do ensino com o livro de língua portuguesa”, de autoria dos pesquisadores Francisco das Chagas da Costa Araújo (UFMA) e Alex Alves Egidio (UFMA), afirma que quando alunos/as não refletem sobre a diversidade da Língua Portuguesa, especialmente acerca das suas variedades tidas como não padrão, pode ocorrer uma intensificação da marginalização dos/as falantes que se valem dessas variedades, o que resulta em uma perpetuação da exclusão deles/as.

O oitavo artigo, intitulado “Relações interdiscursivas entre o discurso amoroso e o discurso religioso no sertanejo universitário”, de autoria do pesquisador Fabrício de Oliveira Nobre (SEE-PE) e da pesquisadora Luciana Maria de Aquino (CEAD/UFPI), discorre sobre o gênero musical Sertanejo Universitário que foi criado nos anos 2000, porém, a sua origem é decorrente do século XX. Registra-se que, inicialmente, o gênero surgiu como música caipira, em 1929. A partir da música caipira, idealizou-se a música sertaneja no final de 1980 e, por fim, nos anos 2000, criou-se o sertanejo universitário.

O nono artigo, intitulado “O letramento digital e a prática docente”, de autoria das pesquisadoras Ana Cristina da Silva Pereira (UFPI), Luana do Nascimento Silva (UFPI) e Tatiele Beserra Ferreira (UFPI), discute sobre a temática de como os professores lidam com as tecnologias digitais no ensino da leitura e na expansão do aprendizado dela, uma vez que as possibilidades de se trabalhar a leitura inserida no meio digital se torna cada vez mais indispensável em virtude de que a geração atual lida com as tecnologias dentro e fora das instituições escolares.

O décimo artigo, intitulado “A ludicidade nas práticas das professoras no processo de leitura e escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental”, de autoria das pesquisadoras Fernanda Sousa de Oliveira (UESPI), Gabriele Santos Lisboa (UESPI), Emerson Cardoso Siqueira (UESPI) e Dryelle Patricia Silva de Souza (UESPI), defende que a ludicidade no contexto educacional requer conhecimento sobre o que é o lúdico, que é entendido como um universo de ações que movimentam as/os alunas/os a aprenderem de maneira criativa e divertida, podendo instituir como atividades as brincadeiras, os jogos e brinquedos.

O décimo primeiro artigo, intitulado “Desafios da educação infantil no uso de textos multimodais”, de autoria dos pesquisadores Carlos Daniel da Costa Melquiades (CAFS/UFPI) e Daniel Evangelista da Silva Amorim (CAFS/UFPI), investiga como os textos multimodais afetam o interesse e a compreensão da leitura em crianças da Educação Infantil, além de explorar as percepções e desafios dos professores ao implementar esses recursos em sala de aula. Utilizando uma abordagem teórica, a pesquisa analisa estudos e literatura existente sobre o tema, revelando que textos multimodais, como histórias em quadrinhos e fábulas ilustradas, aumentam significativamente o engajamento e a compreensão dos alunos. No entanto, a implementação dessa abordagem enfrenta desafios devido à escassez de recursos tecnológicos e à rigidez do currículo escolar. A pesquisa destaca a importância de investimentos em recursos didáticos modernos, tecnologias educacionais e formação contínua para os professores, bem como a necessidade de uma maior flexibilidade curricular para permitir abordagens pedagógicas inovadoras. Conclui-se que os textos multimodais são ferramentas eficazes para promover o interesse pela leitura, mas sua aplicação prática requer suporte institucional e infraestrutura adequada.



O décimo segundo artigo, intitulado “Refletindo sobre Atividades Pedagógicas: Estratégias para Crianças em Diferentes Fases do Desenvolvimento Psicogenético”, de autoria das pesquisadoras Jaciara da Silva Santos (CAFS/UFPI), Pricila Maria Azevedo de Sousa (CAFS/UFPI) e Rosielly Oliveira Benvindo (CAFS/UFPI), destaca a importância de integrar a alfabetização com as experiências de vida e linguagem das crianças, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Além disso, o artigo discute as dificuldades que as/os professoras/es enfrentam ao usar essas estratégias e as técnicas que podem ajudar a superar esses desafios no ensino.

O décimo terceiro artigo, intitulado “Alfabetização e letramento em práticas de reforço escolar”, de autoria da pesquisadora Andressa Lima dos Santos, analisa as concepções e práticas de alfabetização e letramento que norteiam o trabalho de professores em turmas de reforço escolar, a fim de compreender os encaminhamentos eleitos por esses professores no processo da aprendizagem inicial da linguagem escrita.

Em linhas gerais, as produções acima descritas caracterizam as contribuições daqueles e daquelas, envolvidos em um trabalho de muitas mãos, em busca de avanços para a educação pública brasileira, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios específicos, que se inquietam frente a tais desafios e que, por meio do trabalho, buscam as partilhas, o compartilhamento, produzindo as possibilidades e as estratégias para efetivar tal objetivo: a produção deste livro, que é um instrumento de comunicação científica, que desejamos ser causador de reflexões e aglutinador de parcerias em busca de uma educação e de uma sociedade melhores.

*Dra. Grasiela Maria de Sousa Coêlho*  
Coordenadora do curso de Pedagogia CAFS/UFPI

# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO 1**

### **ATRIBUIÇÃO DOS DOCENTES FRENTE A ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL: ABORDAGENS PARA A DIVERSIDADE E NECESSIDADES ESPECÍFICAS.....12**

Juliana Messias Sousa; Maria Eduarda de Sousa; Maria Kelly de Oliveira Silva

## **CAPÍTULO 2**

### **ORALIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....31**

Maria Vitória da Silva; Márcia Raquel Reges

## **CAPÍTULO 3**

### **JOGOS EDUCATIVOS ONLINE NA ALFABETIZAÇÃO: UM RECURSO PEDAGÓGICO.....40**

Raylyne de Sá Ferreira; Vitória Maria Rodrigues Moreira da Silva; Allan de Andrade Linhares

## **CAPÍTULO 4**

### **CONTRIBUIÇÕES DOS TEXTOS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....55**

Junaína Rodrigues Lima; Kátia Cilene de Sousa Mendes

## **CAPÍTULO 5**

### **O ENSINO DE ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUGESTÕES DE TRABALHO COM O GÊNERO LENDA.....62**

Adriana dos Santos Rezende; Iza Maria Silva Martins; Lívia Matias da Silva

## **CAPÍTULO 6**

### **O TRABALHO COM ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE PIBIDIANAS EM FORMAÇÃO.....73**

Ellen Eduarda Oliveira Costa; Tainara Pereira da Silva; Caylane Maria Lima dos Santos; Allan de Andrade Linhares

## **CAPÍTULO 7**

### **INTERROMPENDO A COLONIALIDADE LINGUÍSTICA A PARTIR DO ENSINO COM O LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....84**

Francisco das Chagas da Costa Araújo; Alex Alves Egido

## **CAPÍTULO 8**

### **RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS ENTRE O DISCURSO AMOROSO E O DISCURSO RELIGIOSO NO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO...104**

Fabrizio de Oliveira Nobre; Luciana Maria de Aquino

## **CAPÍTULO 9**

### **O LETRAMENTO DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE.....122**

Ana Cristina da Silva Pereira; Luana do Nascimento Silva; Tatiele Beserra Ferreira

## **CAPÍTULO 10**

### **A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....138**

Fernanda Sousa de Oliveira; Gabriele Santos Lisboa; Emerson Cardoso Siqueira; Dryelle Patricia Silva de Souza

## **CAPÍTULO 11**

### **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO USO DE TEXTOS MULTIMODAIS.....151**

Carlos Daniel da Costa Melquiades; Daniel Evangelista da Silva Amorim

## **CAPÍTULO 12**

### **REFLETINDO SOBRE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS PARA CRIANÇAS EM DIFERENTES FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOGENÉTICO.....165**

Jaciara da Silva Santos; Pricila Maria Azevedo de Sousa; Rosielly Oliveira Bemvindo

## **CAPÍTULO 13**

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PRÁTICAS DE REFORÇO ESCOLAR.....180**

Andressa Lima dos Santos; Allan de Andrade Linhares

### **SOBRE OS ORGANIZADORES.....193**

# CAPÍTULO 1

## ATRIBUIÇÃO DOS DOCENTES FRENTE A ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL: ABORDAGENS PARA A DIVERSIDADE E NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Juliana Messias Sousa<sup>1</sup>  
Maria Eduarda de Sousa<sup>2</sup>  
Maria Kelly de Oliveira Silva<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, a alfabetização e a inclusão social são questões de extrema relevância e desafio (Dalla Valle, 2024). A alfabetização é fundamental não apenas para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças, mas também para sua integração social e econômica ao longo da vida. No entanto, o Brasil enfrenta persistentes desafios nessa área, com índices de analfabetismo funcional ainda significativos em certas regiões e grupos populacionais (Gontijo, 2022).

A inclusão social, que visa garantir igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou físicas, é um objetivo crucial na agenda educacional. A inclusão não se resume apenas à presença física dos alunos na escola, mas também à efetiva participação e aprendizagem de todos (Dalla Valle, 2024).

Os docentes desempenham um papel central. São eles que, diariamente, enfrentam o desafio de ensinar a ler e escrever, ao mesmo tempo em que procuram garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais,

---

1 Acadêmica do curso de licenciatura em pedagogia Universidade federal do Piauí *campus* Amílcar Ferreira Sobral.

2 Acadêmica do curso de licenciatura em pedagogia Universidade federal do Piauí *campus* Amílcar Ferreira Sobral.

3 Acadêmica do curso de licenciatura em pedagogia Universidade federal do Piauí *campus* Amílcar Ferreira Sobral.

tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, a forma como os docentes são atribuídos e apoiados em suas práticas pode determinar significativamente o sucesso ou o fracasso na alfabetização e na promoção da inclusão social (Vizzotto; Pino, 2020).

Portanto, é essencial investigar como as políticas de atribuição de docentes estão configuradas atualmente no Brasil, como essas políticas impactam a eficácia da alfabetização e como podem ser ajustadas para promover práticas mais inclusivas e eficazes. Esta pesquisa busca contribuir para um entendimento mais profundo dessas dinâmicas, visando melhorar o sistema educacional brasileiro e promover uma educação mais igualitária e acessível para todos os estudantes.

Socialmente, investigar como as políticas de atribuição de professores impactam a eficácia da alfabetização e a inclusão social é crucial para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. Educação de qualidade é um direito fundamental que influencia diretamente no desenvolvimento social e econômico do país, além de ser essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Do ponto de vista científico, esta pesquisa contribui para o avanço do conhecimento ao examinar criticamente as práticas existentes, identificar lacunas de pesquisa e propor novas abordagens para políticas educacionais mais eficazes. Ao revisar a literatura existente, o estudo busca consolidar evidências e teorias que podem orientar a formulação de políticas públicas mais embasadas e direcionadas às necessidades reais das escolas brasileiras.

Academicamente, a pesquisa oferece uma oportunidade para aprofundar o debate teórico e metodológico sobre a formação e atribuição de docentes no contexto da alfabetização e inclusão social. Ao examinar diferentes abordagens e práticas, os resultados podem informar tanto a formação inicial de professores quanto o desenvolvimento profissional contínuo, capacitando os educadores a enfrentar melhor os desafios educacionais contemporâneos.

O objetivo geral deste estudo é investigar como as práticas de atribuição dos docentes podem ser otimizadas para promover a alfabetização eficaz e contribuir para a inclusão social nas escolas brasileiras. Este estudo trata-se de uma revisão de literatura, explorando e analisando as principais pesquisas e publicações acadêmicas relevantes sobre as práticas de atribuição dos docentes, alfabetização e inclusão social no Brasil.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### O Papel dos Docentes na Promoção da Alfabetização entre Crianças em Idade Escolar no Brasil

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento humano que capacita indivíduos a compreender, utilizar e comunicar-se por meio da linguagem escrita. Vai além da simples habilidade de decifrar letras e palavras, englobando a capacidade de interpretar textos, escrever com coerência e expressar ideias de forma clara (Xavier; Rodrigues, 2021).

Inicialmente, envolve a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. A alfabetização é um elemento crucial para a participação plena na sociedade, permitindo que os indivíduos se informem, expressem suas opiniões e interajam de maneira significativa com o mundo ao seu redor (Gontijo, 2022).

Para Dalla Valle (2024), esse processo não se limita apenas à infância, pois pode ocorrer ao longo da vida em diferentes contextos e níveis de complexidade. Para muitos, a alfabetização representa um caminho para a emancipação e a igualdade de oportunidades, possibilitando o acesso a novos conhecimentos, culturas e oportunidades econômicas.

No Brasil, a alfabetização é um desafio contínuo, com iniciativas governamentais e sociais voltadas para a erradicação do analfabetismo funcional e a promoção de uma educação de qualidade para todos. Esforços concentrados visam não apenas ensinar a ler e escrever, mas também desenvolver habilidades críticas e analíticas que são essenciais para uma participação cidadã ativa (Vizzotto; Pino, 2020).

Conforme Cassia Suart e Marcondes (2022, p.95):

O papel dos docentes na promoção da alfabetização entre crianças em idade escolar é de suma importância, pois influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. A alfabetização não se resume apenas ao domínio técnico das habilidades de leitura e escrita, mas engloba também a capacidade de interpretar textos, compreender informações complexas e expressar ideias de forma coerente e articulada.



Em primeiro lugar, os professores desempenham um papel fundamental ao criar um ambiente de aprendizagem estimulante e seguro. Isso envolve desde a organização física da sala de aula até a criação de um clima emocional positivo que favoreça a participação ativa dos alunos. Um ambiente acolhedor não apenas facilita o aprendizado, mas também promove um maior engajamento por parte dos estudantes, incentivando-os a explorar e experimentar com a linguagem escrita de maneira mais confiante e criativa (Lazarim, 2022).

Os docentes são responsáveis por selecionar e utilizar metodologias de ensino que sejam adequadas às necessidades individuais dos alunos. No Brasil, um país com uma rica diversidade cultural e socioeconômica, essa adaptação é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário ao aprendizado da leitura e escrita. Isso pode envolver o uso de estratégias diferenciadas para atender a alunos com diferentes estilos de aprendizagem, necessidades especiais ou contextos linguísticos diversos, promovendo assim a inclusão e o respeito à diversidade (Gontijo, 2022).

Segundo Cassia Suart e Marcondes (2022), no processo de alfabetização, os professores têm o desafio de não apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver habilidades fundamentais como a compreensão de textos, a interpretação crítica e a produção textual. Isso requer um planejamento cuidadoso das atividades de ensino, que devem ser progressivamente mais complexas e desafiadoras à medida que os alunos avançam em seu domínio da linguagem escrita.

Para Xavier e Rodrigues, (2021), além de ensinar habilidades técnicas, os professores desempenham um papel crucial ao incentivar o prazer pela leitura e escrita. Isso pode ser realizado através da escolha de textos variados e interessantes, que despertem o interesse dos alunos e os motivem a ler por prazer. A promoção de momentos de leitura compartilhada, debates literários e projetos de escrita criativa também são estratégias eficazes para desenvolver o gosto pela linguagem escrita desde cedo.

Outro aspecto essencial do papel dos docentes na promoção da alfabetização é o envolvimento ativo dos pais e responsáveis. Os professores desempenham um papel importante como mediadores entre a escola e a comunidade, incentivando a participação das famílias nas atividades escolares e fornecendo

orientações para apoiar o aprendizado em casa. A colaboração entre escola e família é fundamental para fortalecer o processo de aprendizagem e garantir o sucesso educacional dos alunos (Lazarim, 2022).

Vilaca e Bertini (2022) além do trabalho direto na sala de aula, os docentes têm a oportunidade de influenciar políticas educacionais mais amplas. Participar de discussões sobre currículos escolares, metodologias de ensino, formação de professores e recursos educacionais permite que os educadores contribuam ativamente para melhorar o sistema educacional como um todo. Essa participação é fundamental para garantir que as políticas públicas estejam alinhadas com as necessidades reais dos alunos e das comunidades escolares.

Lazarim (2022), afirma que o papel dos docentes na promoção da alfabetização entre crianças em idade escolar no Brasil é multifacetado e estratégico. Requer não apenas competências técnicas e pedagógicas, mas também um compromisso profundo com a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao criar ambientes de aprendizagem acolhedores, adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, promover o prazer pela leitura e escrita, e colaborar ativamente com pais e responsáveis, os professores contribuem significativamente para a construção de uma sociedade mais educada, inclusiva e participativa.

## **A Inclusão Social no Contexto Educacional Brasileiro**

Para Rodrigues e Moreira (2021), a Inclusão social refere-se ao processo e ao objetivo de garantir que todos os indivíduos tenham acesso igualitário e participação ativa em diversos aspectos da vida em sociedade, incluindo educação, emprego, saúde, cultura e lazer. É um conceito que visa eliminar barreiras e discriminações que possam impedir a plena integração e participação das pessoas, especialmente aquelas que são historicamente marginalizadas ou discriminadas.

No contexto educacional, por exemplo, inclusão social significa assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, econômicas, étnicas, linguísticas ou sociais, tenham acesso à educação de qualidade. Isso envolve não apenas o acesso físico às escolas,

mas também o desenvolvimento de políticas, práticas e recursos educacionais que atendam às necessidades individuais de cada aluno, promovendo assim sua aprendizagem e desenvolvimento integral (Costa Araújo; Costa, 2022).

A inclusão social também está relacionada à promoção de uma cultura de respeito à diversidade e à valorização das diferentes identidades e experiências dos indivíduos. Isso implica em criar ambientes sociais, comunitários e institucionais que sejam acolhedores e que reconheçam a contribuição única de cada pessoa para a sociedade (Almeida; Silva; Oliveira Torres, 2021, p.08).

A inclusão social busca combater a exclusão social, que é o processo oposto, caracterizado pela segregação, marginalização e negação de direitos e oportunidades a certos grupos de pessoas. Ao promover a inclusão, busca-se fortalecer o tecido social, reduzir as desigualdades e promover uma sociedade mais justa, onde todos tenham a chance de realizar seu potencial e contribuir para o bem comum (Almeida; Silva; Oliveira Torres, 2021).

Em um país tão diverso como o Brasil, a inclusão social na educação enfrenta múltiplos desafios. Um dos principais é a necessidade de combater desigualdades históricas e estruturais que afetam o acesso e a qualidade da educação em diferentes regiões do país. A disparidade entre escolas urbanas e rurais, por exemplo, e as diferenças no financiamento educacional entre estados e municípios podem impactar significativamente a capacidade das escolas de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Xavier; Rodrigues, 2021).

A inclusão social no contexto educacional brasileiro envolve a garantia de que alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e outras necessidades especiais tenham acesso a recursos, adaptações e apoios adequados para sua plena participação na vida escolar. Isso inclui desde a disponibilidade de salas de recursos multifuncionais até a formação de professores capacitados para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos (Rodrigues; Moreira 2021).

Conforme Costa Araújo e Costa, (2022) no Brasil, políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm sido fundamentais para orientar e promover práticas inclusivas nas escolas. Essas políticas visam não apenas garantir o acesso, mas também promover a permanência, o sucesso e

a conclusão dos estudos por todos os alunos, independentemente de suas condições individuais.

Os desafios da inclusão social no contexto educacional brasileiro também envolvem a promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize e respeite a diversidade em todas as suas formas. Isso implica na implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades dos estudantes, promovendo o diálogo intercultural, o respeito às diferenças e o combate a qualquer forma de discriminação dentro do ambiente escolar (Xavier; Rodrigues, 2021).

Para os autores Vilaca e Bertini (2022) além do ambiente escolar, a inclusão social na educação brasileira também está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de políticas educacionais que considerem as desigualdades sociais e econômicas existentes no país. Isso inclui a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura escolar, formação continuada de professores, disponibilidade de materiais didáticos acessíveis e adaptação curricular para atender às necessidades específicas dos estudantes.

A inclusão social no contexto educacional brasileiro não é apenas uma questão de justiça social, mas também de desenvolvimento humano e econômico. Estudos mostram que sociedades mais inclusivas tendem a ser mais prósperas e estáveis, beneficiando não apenas os indivíduos diretamente envolvidos, mas toda a sociedade como um todo. Alcançar a inclusão social no sistema educacional brasileiro requer um esforço conjunto de governos, escolas, professores, famílias e comunidades. Requer políticas educacionais eficazes, investimentos adequados e um compromisso contínuo com a promoção de uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças individuais.

## **Os Desafios Enfrentados pelos Docentes na Implementação de Práticas Inclusivas no Contexto da Alfabetização**

Para Bahia (2024) os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas inclusivas no contexto da alfabetização são diversos e complexos, refletindo as realidades sociais, econômicas e educacionais do Brasil. A alfabetização não se limita apenas ao ensino das habilidades básicas de leitura

e escrita, mas também envolve o desenvolvimento de competências mais amplas, como a compreensão de textos, a interpretação crítica e a capacidade de expressão escrita.

Um dos principais desafios que os professores enfrentam é a diversidade de necessidades educacionais dos alunos. Em uma sala de aula inclusiva, podem estar presentes estudantes com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais que requerem adaptações específicas para participar plenamente das atividades de alfabetização. Por exemplo, alunos com deficiência visual podem necessitar de materiais em formatos acessíveis, como braille ou áudio, enquanto alunos com deficiência auditiva podem precisar de intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) ou legendas em vídeos educativos (Melo, 2015).

Teles (2018) afirma que além das necessidades específicas de alunos com deficiências, os docentes também precisam considerar as demandas de estudantes com transtornos de aprendizagem, como dislexia, discalculia e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). Esses alunos podem beneficiar-se de estratégias de ensino diferenciadas, tempo adicional para realizar tarefas ou apoio individualizado para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

Outro desafio significativo é a falta de formação adequada dos professores em educação inclusiva. Muitos educadores não recebem durante sua formação inicial as habilidades e conhecimentos necessários para atender à diversidade de alunos encontrada nas salas de aula contemporâneas. A formação continuada em práticas inclusivas é crucial para capacitar os professores a identificar as necessidades individuais dos alunos, adaptar o currículo e as atividades de aprendizagem, e implementar estratégias pedagógicas que promovam o sucesso de todos os estudantes (Vizzotto; Pino, 2020).

Para Teles (2018), a infraestrutura precária das escolas também representa um desafio significativo. A falta de recursos físicos, como salas de recursos multifuncionais equipadas com tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados e acessibilidade arquitetônica, pode limitar a capacidade das escolas de oferecer um ambiente inclusivo para todos os alunos. Acesso adequado a recursos educacionais é fundamental para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás devido a barreiras físicas ou materiais.

Além dos desafios técnicos e práticos, há também questões relacionadas à gestão de turmas heterogêneas e ao equilíbrio entre atender às necessidades individuais dos alunos e cumprir os objetivos educacionais estabelecidos. Em uma sala de aula inclusiva, os professores precisam encontrar um equilíbrio delicado entre oferecer suporte personalizado aos estudantes que precisam de ajuda extra e desafiar os alunos que estão mais avançados, garantindo que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado e crescimento (Melo, 2015).

Outro aspecto importante é a resistência institucional e cultural à mudança. Algumas escolas e comunidades podem ainda não estar plenamente comprometidas com os princípios da inclusão, o que pode dificultar a implementação eficaz de práticas inclusivas. Superar essa resistência requer um trabalho contínuo de sensibilização, capacitação e engajamento de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo gestores escolares, pais e comunidades locais (Amaral Ribeiro; Lucena; Santos Abreu, 2018).

Além dos aspectos técnicos e práticos, os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas inclusivas no contexto da alfabetização também são influenciados por políticas educacionais e pela disponibilidade de recursos financeiros. Investimentos adequados em formação de professores, infraestrutura escolar e suporte educacional são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e que sejam preparadas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Amaral Ribeiro; Lucena; Santos Abreu, 2018).

A implementação de práticas inclusivas na alfabetização demanda um compromisso coletivo com a equidade educacional, o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores e a criação de ambientes escolares que promovam a participação plena e o sucesso de todos os alunos. Superar os desafios envolvidos requer uma abordagem integrada que leve em conta as necessidades individuais dos alunos, os recursos disponíveis e o apoio de toda a comunidade escolar.



## **As Políticas Educacionais atuais na Formação e na Atribuição de Professores para o Ensino da Alfabetização**

As políticas educacionais atuais desempenham um papel crucial na formação e na atribuição de professores para o ensino da alfabetização no Brasil, influenciando diretamente a qualidade da educação oferecida e o desenvolvimento profissional dos educadores. Essas políticas são formuladas com o objetivo de promover a equidade, melhorar os padrões educacionais e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, especialmente no que diz respeito à alfabetização, que é a base fundamental para o aprendizado futuro (Mesquita; Oliveira Martins; Poker, 2015).

Para Cóssio (2018) um dos principais impactos das políticas educacionais nas práticas de formação de professores para a alfabetização está relacionado aos currículos e diretrizes estabelecidos pelos sistemas de ensino. Esses documentos definem os conteúdos, competências e habilidades que os professores devem adquirir ao longo de sua formação inicial e continuada. A ênfase dada à alfabetização nessas diretrizes determina o foco e a prioridade que as instituições de ensino superior devem atribuir a essa área do conhecimento durante a preparação dos futuros educadores.

A formação inicial dos professores é um dos pilares fundamentais das políticas educacionais voltadas para a alfabetização. O Ministério da Educação (MEC) estabelece diretrizes curriculares que orientam os cursos de licenciatura e pedagogia, determinando os conteúdos e competências necessárias para o ensino da leitura e escrita. É crucial que os currículos incluam disciplinas específicas sobre métodos de alfabetização, psicologia da aprendizagem e adaptações curriculares para alunos com necessidades especiais (Viédes; Brito, 2015).

Programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Residência Pedagógica têm como objetivo integrar teoria e prática desde os primeiros semestres do curso, preparando os futuros professores para os desafios reais das salas de aula. A inclusão de estágios supervisionados e práticas de ensino eficazes é essencial para que os docentes desenvolvam habilidades pedagógicas sólidas no ensino da alfabetização (Aguar; Tuttman, 2020).

Conforme Cóssio (2018) a formação continuada e o desenvolvimento profissional são fundamentais para apoiar os professores ao longo de suas carreiras. Políticas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oferecem formação continuada específica em métodos de alfabetização baseados em evidências, atualizando os educadores com as melhores práticas pedagógicas. Workshops, cursos de atualização e participação em comunidades de prática são oportunidades para a troca de experiências e o aprendizado contínuo, essenciais para aprimorar o ensino da leitura e escrita.

A atribuição de professores para o ensino da alfabetização é determinada pelas políticas de concurso público e critérios de alocação estabelecidos pelos sistemas estaduais e municipais de educação. Políticas que valorizam a meritocracia e a qualificação acadêmica garantem que cada escola tenha um quadro docente qualificado e preparado para enfrentar os desafios educacionais locais. A gestão escolar também desempenha um papel crucial na organização do trabalho pedagógico, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e suportando o desenvolvimento profissional dos professores (Mesquita; Oliveira Martins; Poker, 2015).

A implementação eficaz das políticas educacionais depende da disponibilidade de recursos adequados nas escolas. Isso inclui desde materiais didáticos específicos para o ensino da alfabetização até tecnologias assistivas e infraestrutura física que apoiam o aprendizado dos alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais. Investimentos em infraestrutura escolar são essenciais para criar um ambiente de aprendizado seguro e inclusivo, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes em leitura e escrita (Tedesco, 2015).

As políticas educacionais incluem mecanismos de avaliação e monitoramento para verificar a eficácia das estratégias adotadas. O IDEB e outras avaliações externas e internas fornecem dados essenciais sobre o progresso dos alunos em alfabetização, orientando ajustes nas políticas e práticas educacionais. A avaliação contínua ajuda a identificar áreas de melhoria e reconhecer práticas pedagógicas eficazes, incentivando um ciclo de melhoria contínua na educação (Aguiar; Tuttmann, 2020).

As políticas educacionais impactam diretamente os programas de formação inicial de professores, que são responsáveis por preparar os novos docentes para

atuarem na alfabetização. A qualidade desses programas, a integração teórico-prática oferecida e as metodologias de ensino de leitura e escrita ensinadas são influenciadas pelas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos sistemas estaduais e municipais de educação (Cóssio, 2018).

A implementação de políticas educacionais também afeta a atribuição de professores para o ensino da alfabetização nas escolas. Políticas que priorizam a valorização dos professores, a promoção de concursos públicos transparentes e a alocação adequada de recursos humanos contribuem para garantir que escolas em diferentes regiões do país tenham acesso a profissionais qualificados e capacitados para promover o aprendizado efetivo da leitura e escrita entre os alunos (Aguiar; Tuttman, 2020).

Por outro lado, desafios como a distribuição desigual de recursos educacionais, a falta de investimentos adequados em formação continuada de professores e a infraestrutura precária das escolas podem impactar negativamente a implementação eficaz das políticas educacionais voltadas para a alfabetização. Muitas vezes, há uma discrepância significativa entre as políticas estabelecidas em nível federal e a capacidade dos estados e municípios de implementá-las de maneira eficiente e equitativa (Aguiar; Tuttman, 2020).

Para Dalla Valle (2024), além das políticas voltadas para a formação inicial de professores, as políticas de valorização e desenvolvimento profissional também desempenham um papel crucial na qualificação dos docentes para o ensino da alfabetização. Iniciativas como programas de formação continuada, cursos de atualização em métodos de alfabetização baseados em evidências e suporte pedagógico contínuo são fundamentais para capacitar os professores a enfrentarem os desafios contemporâneos no ensino da leitura e escrita.

O contexto político também influencia a autonomia das escolas e a capacidade dos gestores escolares de implementar práticas inovadoras e adaptativas no ensino da alfabetização (Gontijo, 2022). Políticas que promovem a descentralização administrativa e a participação da comunidade escolar na tomada de decisões educacionais podem contribuir para criar ambientes escolares mais dinâmicos e receptivos às necessidades específicas dos alunos em relação à alfabetização (Aguiar; Tuttman, 2020).

A avaliação e monitoramento das políticas educacionais são fundamentais para verificar sua eficácia e impacto na formação e na atribuição de professores para o ensino da alfabetização. Instrumentos de avaliação periódica, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outras avaliações internas e externas, fornecem dados importantes para ajustar e aprimorar as políticas existentes, garantindo que atendam efetivamente às necessidades dos alunos e dos professores.

As políticas educacionais atuais têm um impacto profundo na formação e na atribuição de professores para o ensino da alfabetização no Brasil. Elas moldam as práticas de formação inicial e continuada dos educadores, influenciam a distribuição de recursos humanos nas escolas e orientam as estratégias adotadas para promover o aprendizado eficaz da leitura e escrita entre os estudantes. Para enfrentar os desafios emergentes e alcançar resultados educacionais positivos, é essencial que as políticas sejam desenvolvidas e implementadas de maneira integrada, colaborativa e alinhada às necessidades reais das comunidades escolares em todo o país (Gontijo, 2022).

## **METODOLOGIA**

Este estudo é uma revisão de literatura que visa explorar e analisar as principais pesquisas e publicações acadêmicas sobre as práticas de atribuição dos docentes, alfabetização e inclusão social no Brasil. O estudo começou com a identificação e seleção de artigos, livros e publicações acadêmicas relevantes que tratam dos temas centrais da pesquisa. Essa seleção é baseada na relevância, atualidade e rigor científico das fontes.

Após a coleta das fontes, realizou-se uma análise crítica do conteúdo, buscando identificar as principais tendências, desafios e lacunas nas práticas de atribuição de docentes e suas implicações para a alfabetização e inclusão social. Essa análise permite uma compreensão aprofundada das interações entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. As informações extraídas das fontes selecionadas são sintetizadas para destacar os principais achados e contribuir para a construção de um panorama sobre a situação atual da alfabetização e inclusão social nas escolas brasileiras.

Com base na análise e síntese, o estudo propõe diretrizes e recomendações para a melhoria das práticas de atribuição de docentes, visando otimizar a alfabetização e promover a inclusão social nas escolas. Essa abordagem metodológica permite que o estudo não apenas compile informações existentes, mas também contribua para o debate acadêmico e a formulação de políticas educacionais mais eficazes.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

A alfabetização é apresentada como um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, essencial para sua integração na sociedade. O texto enfatiza que, apesar dos esforços, o Brasil ainda enfrenta altos índices de analfabetismo funcional, especialmente em áreas e grupos populacionais vulneráveis. A inclusão social é discutida como um objetivo crucial, que vai além da mera presença física dos alunos nas escolas, englobando a participação ativa e a aprendizagem de todos.

Os professores são identificados como peças-chave no processo de alfabetização e inclusão. O texto ressalta que a eficácia na alfabetização depende da formação e do suporte que os docentes recebem. Eles devem criar ambientes de aprendizagem acolhedores e utilizar metodologias adaptadas às necessidades individuais dos alunos, promovendo a inclusão e respeitando a diversidade cultural e socioeconômica do Brasil.

Os desafios enfrentados pelos docentes são variados e complexos. Entre eles, destaca-se a diversidade de necessidades educacionais dos alunos, que requer adaptações específicas para garantir a participação plena de todos. A falta de formação adequada em educação inclusiva e a infraestrutura precária das escolas também são mencionadas como barreiras significativas. Além disso, a resistência institucional e cultural à inclusão pode dificultar a implementação de práticas inclusivas.

Os estudos analisados nessa pesquisa, afirma que as políticas educacionais atuais, que têm um impacto direto na formação e atribuição de professores. As diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) são fundamentais para garantir que os futuros educadores sejam capacitados

em métodos de alfabetização e adaptação curricular. A pesquisa propõe uma revisão crítica dessas políticas, buscando identificar lacunas e sugerir melhorias que possam promover uma educação mais equitativa e inclusiva. A promoção de uma educação de qualidade é apresentada não apenas como um direito fundamental, mas também como um imperativo para o desenvolvimento social e econômico do país.

Para melhorar as práticas de atribuição de docentes e otimizar a alfabetização e a inclusão social nas escolas brasileiras, é fundamental implementar uma série de diretrizes e recomendações. Em primeiro lugar, a formação inicial e continuada dos professores deve ser aprimorada, incorporando disciplinas específicas sobre alfabetização e educação inclusiva. Isso garantirá que os educadores estejam adequadamente preparados para atender às diversas necessidades dos alunos. Além disso, é essencial fornecer apoio e recursos adequados, como materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, para facilitar a inclusão de todos os estudantes.

As políticas de atribuição de docentes também necessitam de revisão. É importante que os professores sejam alocados em escolas e turmas de acordo com suas competências e formações específicas, assegurando que todos os alunos tenham acesso a educadores qualificados. Criar ambientes de aprendizagem inclusivos é outra recomendação crucial; isso envolve a promoção de um clima escolar acolhedor que respeite a diversidade cultural e socioeconômica dos alunos, utilizando metodologias adaptadas às suas necessidades.

O envolvimento da comunidade e das famílias no processo educativo deve ser incentivado, promovendo a participação ativa dos pais nas atividades escolares e oferecendo orientações sobre como apoiar a alfabetização em casa. Além disso, é necessário implementar sistemas de avaliação que considerem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o progresso na inclusão social e na participação dos alunos nas atividades escolares.

Por fim, é fundamental monitorar continuamente as práticas de ensino e a eficácia das políticas de atribuição de docentes, ajustando-as conforme necessário para atender às demandas dos alunos. Essas diretrizes visam criar um sistema educacional mais equitativo e inclusivo, onde todos os alunos possam ter acesso a uma educação de qualidade e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma eficaz.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões sobre a atribuição dos docentes frente à alfabetização e inclusão social no Brasil, é evidente que esse tema é de extrema importância para o contexto educacional do país. A alfabetização não apenas é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, mas também é um direito básico que impacta diretamente a inclusão e a igualdade de oportunidades na sociedade.

Os docentes desempenham um papel central na promoção da alfabetização, enfrentando uma série de desafios que vão desde a diversidade de necessidades educacionais dos alunos até a falta de recursos e formação adequada. As políticas educacionais atuais, embora busquem melhorar as condições de ensino e aprendizagem, nem sempre conseguem alcançar todos os objetivos de forma eficaz devido a limitações estruturais e financeiras.

A formação inicial e continuada dos professores, impulsionada por políticas como o PNAIC e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desempenha um papel crucial na preparação dos educadores para lidar com as complexidades da alfabetização em um ambiente inclusivo. No entanto, é necessário um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional dos docentes e com a melhoria das condições de trabalho nas escolas.

A gestão escolar também é essencial para apoiar os professores e criar um ambiente propício ao ensino da alfabetização e à inclusão social. Políticas que promovam a valorização dos educadores, a adequada atribuição de recursos humanos e materiais, e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Portanto, é necessário um esforço conjunto entre governos, instituições de ensino, gestores escolares, professores e comunidades para enfrentar os desafios existentes e promover uma educação inclusiva e equitativa no Brasil. Investimentos contínuos em infraestrutura, formação de professores e políticas educacionais sensíveis às necessidades locais são cruciais para garantir que a alfabetização seja verdadeiramente um instrumento de transformação social e desenvolvimento humano no país.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.

ALMEIDA, Lúcia Maria; SILVA, Clécio Danilo Dias; OLIVEIRA TORRES, Carina Ioná. Tecnologia educacional e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Civicae**, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2021.

AMARAL RIBEIRO, Amélia Escotto; DE LUCENA, Magda Cristina Dias; SANTOS ABREU, Ana Claudia. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e suas ações: o monitoramento como desafio. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 188-206, 2018.

BAHIA, Jorge Augusto. Avanços e desafios na alfabetização de jovens, adultos e idosos: um estudo sobre o programa todos pela alfabetização-topa, como política de educação inclusiva no estado da Bahia. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, 2024.

CASSIA SUART, Rita; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. O processo de reflexão orientada como metodologia para a formação inicial docente: proposta para a promoção da alfabetização científica por meio da abordagem de ensino por investigação. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 27, n. 2, p. 93-115, 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, 2018.

COSTA ARAÚJO, Mayderson; COSTA, Marinalva Vaz. A Educação Inclusiva no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 6, p. 1326-1341, 2022.

COSTA, Fabíola Elizabete et al. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia-MG**, v. 10, n. 2, p. 630-647, 2021.

DALLA VALLE, Luciana de Luca. **Metodologia da alfabetização**. Editora Intersaberes, 2024.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Autores Associados, 2022.

LAZARIM, Carol Alice Petroski et al. Percepção de professores acerca das possibilidades da promoção da Alfabetização Científica na Educação Infantil. **Revista Tecnia**, v. 7, n. 1, 2022.

MELO, Geisiane Candida de. Inclusão escolar no cotidiano do ciclo de alfabetização: o olhar dos professores sobre seus desdobramentos no processo ensino-aprendizagem. 2015.

MESQUITA, Pâmella Stefânia Picinin; OLIVEIRA MARTINS, Sandra Eli Sartoreto; POKER, Rosimar Bortoline. Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO. **RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 18, n. 2, p. 251-274, 2015.

MORAIS, Artur Gomes. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 1-14, 2022.

ROCHA, Gladys; FONTES-MARTINS, Raquel Márcia; MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil. **Em Aberto**, v. 33, n. 108, 2020.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue; MOREIRA, Jandira Bregonde. Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem das políticas públicas de inclusão social. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 29, n. 2, p. 295-314, 2020.

TEDESCO, Sirlei et al. Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais-PNAIC e PROUCA-para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública. 2015.

TELES, Paula Sabrina de Sousa. Práticas pedagógicas de alfabetização em contexto inclusivo: desafios da atuação docente. 2018.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 147-171, 2015.

VILACA, Ana Paula Vieira; BERTINI, Luciana Medeiros. O ensino investigativo para a promoção da alfabetização científica: um estudo do estado da arte. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2022.

VIZZOTTO, Patrick Alves; PINO, José Cláudio Del. O uso do teste de alfabetização científica básica no Brasil: Uma revisão da literatura. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 22, p. e15846, 2020.

XAVIER, Marcella Fernandes; RODRIGUES, Paloma Alinne Alves. Alfabetização científica e inclusão educacional: ensino de ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021.

# CAPÍTULO 2

## ORALIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Vitória da Silva<sup>1</sup>

Márcia Raquel Reges<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A comunicação oral sempre desempenha um papel fundamental na formação das pessoas, além de ser uma expressão espontânea do ser humano, interagindo diretamente entre os interlocutores, através de gestos, expressões faciais e entonação da voz, que juntas formam os significados das palavras faladas, tornando a comunicação mais rica e prazerosa, que cria um ambiente favorável a aprendizagem, motivando muito a vontade de ler.

Assim como destaca Andrade e Pereira (2015) em que o comportamento humano em sua totalidade é organizado pela linguagem e voltada para a comunicação, para isso nos exprimimos e motivamos nosso pensamento através da fala que é um processo individual e social. Isto significa que a língua é recíproca entre sujeitos e a sociedade, sua manifestação ocorre através do discurso, que se constrói em circunstâncias social e histórica.

A pesquisa deste trabalho é uma revisão literária descritiva de cunho qualitativo, que apresenta estratégias de utilização da expressão oral como instrumento de transformação. Com isso, mostrando a relevância da expressão comunicativa no gênero oral, ampliando a interpretação de textos e leituras, desenvolvendo o ensino, através da dedicação e empenho.

É inegável que o tema oralidade, cresce e se desenvolve, já que o uso desta ferramenta é cada vez maior no ambiente escolar, por se tratar da forma mais antiga de comunicação, que se baseia na fala e na escuta, construindo conexões

---

1 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UFPI-CAFS. E-mail: maria.da@ufpi.edu.br

2 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UFPI-CAFS. E-mail: regesraquel92@gmail.com

duradouras entre as pessoas, permitindo a troca de ideias, conhecimentos e experiências, além disso, saber escutar e falar é a principal função humana.

Além disso, a oralidade, quando bem articulada, possibilita o desenvolvimento adequado, contudo, não pode ser tratada somente como meras conversas ou expressão de opiniões, ela deve criar uma atmosfera proximal que vai além da exposição de temas, mergulhando no sentido real do texto. Por esse motivo, tratar a linguagem oral como instrumento de ensino desperta o interesse, melhora comunicação social, envolve pessoas de vários contextos, pois, diminui o medo de falar em público dando mais qualidade a interação social.

## **ENSINO DA ORALIDADE**

Para Silva (2009), a língua e escrita são dois sistemas distintos, em que a escrita é um ato posterior ao da fala, e que muitas pessoas fazem uso da língua através da fala e não sabem escrever. Além disso, a linguagem falada seja a mais utilizada pelas pessoas, existem no mundo muitos países ágrafos, isto é, línguas que não são representadas por nenhuma forma de escrita. São aproximadamente 3 mil línguas e apenas 110 possuem a escrita, evidenciando assim a relevância da fala.

Um dos aspectos fundamentais para a vida humana e social a fala, que é expressão vital do ser humano, pois é por meio dessas interações com a fala, construímos conhecimento significativo e nos ajuda a organizar nossos pensamentos e experiências, ingressamos na sociedade que amplia as possibilidades de evoluir, assim a oralidade é a prática de uso da língua do país de origem, por meios de sons, em diferentes gêneros textuais orais.

Para tanto Marcuschi (2010), em que a língua se estabelece como um conjunto de práticas sociais que estão fundamentadas em usos: “essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas educativas numa sociedade [...]” (Marcuschi, 2010, p.18). Nessa perspectiva, a oralidade pode ser compreendida como uma modalidade da língua, tal como a escrita, imprescindível para o desenvolvimento sociocomunicativo das pessoas.

A oralidade envolve-se em contextos socioculturais, sendo associada às várias expressões individuais de quem há prática, com uso natural e produção



sonoras, assim a oralidade une as pessoas, possibilita compartilhar ideias, falas e pensamentos construindo conhecimentos reais e significativos vital para a comunicação dos seres, em que a pessoa possa se inserir cada vez mais.

A escrita é uma forma de comunicação mais formal e estruturada, documentada Benveniste, 1996.p 259, o ser humano sempre busca os meios adequados em relação à oralidade, pois ela permitirá a interação no contexto social, já que o discurso oral é de forma coletiva, ou seja, o processo dessa ferramenta é socializado com todos envolvidos, com a capacidade do gênero oral, exige bastante dos estudantes, para que possam participar de maneira progressiva usando a oralidade como forma de ensino.

De acordo com Marcuschi (2010) entende-se que a oralidade se estabelece numa realidade em que o predomínio do som da fala, por meio de diversas formas e de vários gêneros, sendo ela uma produção textual-discursiva com finalidades comunicativas situada na oralidade. Entretanto, é necessário reconhecermos que a interação oral também é multimodal/ multissemiótica, haja vista os aspectos não-verbais que contribuem para sua caracterização como fenômeno comunicativo, como exposto a seguir:

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significativos ou sinais de uma atitude. (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004, p. 134).

Ainda mais, ao se tratar de gênero da oralidade no âmbito escolar na disciplina de língua portuguesa, torna-se uma importante ferramenta pedagógica. Com isso a oralidade é defendida como um objeto de compreensão na língua oral, já que a língua original não será igual aos métodos e práticas desenvolvidas em sala de aula. Com isso os autores destacam-se:

Um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno converse com o colega sobre um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral. (Santos, Mendonça e Cavalcanti, 2007, p. 89)

Sabe-se que a oralidade melhora o desempenho comunicativo no dia a dia, o tom da voz que influencia não pode ser baixo e nem tão alto, mas sim de

maneira equilibrada, em que todos escutem e entendam com qualidade. Quando o gênero oral, bem trabalhado na escola produz um ambiente favorável que prepara os estudantes para a cidadania, construindo conhecimentos com emoções e sentimentos.

## **ORALIDADE NA LÍNGUA PORTUGUESA**

É fundamental utilizar a oralidade como ferramenta de ensino da Língua Portuguesa e até em outras disciplinas, pois garante aquisição no que tange às escolas, como forma de sócio- interacionismo, valorizando o registro oral da língua no cotidiano.

Percebe-se os professores que realizam o gênero oral com o objetivo da preparação para debates, seminários, roda de conversas, que influencia no vocabulário dos estudantes e pode ser utilizado como método de aprendizagem, além de desenvolver a interpretação de textos, pois a oralidade e semiótica são partes importantes no estudo de linguagens. Desenvolve a expressão da fala que ajuda na comunicação significativa, incentivando discussões primorosas, assim com o objetivo de ampliar o letramento.

De acordo Marcuschi, 2001, p. 25 a oralidade é vista como uma prática social, pois promove interação e socialização com outras pessoas, seja em espaços escolares como também em não escolares, como meio de se comunicar, desde a maneira formal e informal, ambas transmitindo ensinamento com os professores em dizer sobre determinado assunto. É bom ressaltar que a ferramenta do ensino da oralidade na disciplina de língua portuguesa é obter conhecimentos dos estudantes.

Na medida em que o docente realizar o trabalho com a oralidade, seja em quaisquer disciplinas, mas principalmente na língua portuguesa ele observará a forma da pronúncia oral de seus alunos, pois a oralidade possibilita inúmeros benefícios: o pensamento crítico, saber escutar aos colegas ou outras pessoas durante escuta ativa, contribuindo com o trabalho em equipe, aprendendo ouvir o outro, saberá argumentar em determinados assuntos.

Dessa forma, a necessidade do ensino da oralidade nas salas de aula, se torna a cada dia mais importante, principalmente, entre os educadores que atuam no

Ensino fundamental I e II, se torna imprescindível refletir sobre o fenômeno oralidade no contexto educativo, sinalizando para o tratamento da língua oral como ação institucional, reafirmando a continuidade das práticas que se estabelecem na e pela linguagem.

## **A ORALIDADE NA BNCC**

No ensino da língua portuguesa do ensino regular os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca de maneira direta a importância do ensino da oralidade no ensino de língua portuguesa e que cada escola construa em seus planos práticas para que a oralidade seja ferramenta pedagógica de transformação social, sendo assim veja:

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. (BRASIL, 1997, p. 15).

A oralidade tem importância no ensino como instrumento de comunicação, seja no ensino infantil, fundamental, médio ou até superior, já que a linguagem oral desenvolve organização e pensamento crítico, auxiliando nas ideias e experiências, colaborando como ferramenta pedagógica. Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional (1998, p.119) na Educação infantil declara que:

“O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto”

## **ESTRATÉGIAS DA ORALIDADE COMO FERRAMENTA DE ENSINO**

Segundo Dutra (2004), o homem se utiliza muitas ferramentas para se comunicar na sociedade, é um meio do uso da oralidade, como por exemplo chamada de vídeo, rádio, televisão dentre outros, pois existem várias maneiras de usar

a oralidade no cotidiano escolar, isto demonstra que a tecnologia contribui no desenvolvimento de aprendizado com o serviço de comunicação oral, garantindo metodologias adequadas com práticas orais.

Nesse sentido, a oralidade vai contribuindo no papel da escrita, mas de alguma forma é preciso estudar o ensino oral em atividades do cotidiano, com isso é primordial que professores incentive o uso da linguagem oral, valorizando a sociolinguística de cada estudante, com intuito de observar as dificuldades da oralidade em pronunciar determinadas palavras e identificar os possíveis progresso no gênero oral.

Ao trabalhar o uso da oralidade como forma de ensino, vai muito além dos materiais didáticos e com isso pode revelar uma enorme evolução em relação à oralidade ao longo do tempo. Observa-se um crescente reconhecimento da importância da oralidade na formação do educando e do professor, por esse motivo a inclusão de conteúdo específicos e a proposição de atividades que visam desenvolver as habilidades orais dos estudantes. Ao trabalhar com a oralidade como gênero de ensino, o professor pode auxiliar os alunos a desenvolverem diversas habilidades essenciais para a vida.

A escola privilegia os letramentos escritos, destacando como mais importante a escrita formal, com registro documental como sendo modalidade central, deixando de lado muitas vezes a oralidade, sendo assim veja:

A escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa. Essa prática gera deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades, desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais (TEIXEIRA, 2014, p. 31).

Destacar a importância da oralidade na sala de aula destaca e amplia o desenvolvimento das relações humanas, em que a oralidade, facilita a prática e os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo de maneira intensa a todas as interações sociais e culturais, ampliando o envolvimento dos sujeitos ativos, com registros de linguagens formais e informais, que faz com sua mensagem seja captada da melhor forma, garantindo sucesso de suas utilizações.

Deste modo, a oralidade pode promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, contando

histórias, rimas, parlendas, travas línguas, músicas, poesias, entre outras. Sendo assim é na escuta, na participação em conversas, nas descrições, 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.

A oralidade é um método de ensino adequado para o processo de desenvolvimento de aprendizagem para o estudante, pois o gênero oral garantir ao educando expressar os textos em voz alta melhorando dicção e pronúncia de palavras e contribui para aperfeiçoar a comunicação, de forma individual ou coletiva, ou seja, quando o educando aprende a oralidade vai evoluindo com outras pessoas na sociedade.

Segundo Bezerra e Rodrigues 2010, o trabalho com gênero popular, torna mais fácil, uma vez que é provável que a criança tenha contato com ele em diferentes situações cotidianas e, na sua vida escolar, a criança entra em contato novamente com a parlenda, agora por meio também da escrita, partindo daquilo que é já conhecido, através da expressão oral, para o pouco conhecido que é escrever, destacando a melhoria da capacidade de escrever em processo de alfabetização.

As rimas e versos em formas de parlendas são combinações de palavras com temática infantil, que fazem parte do folclore brasileiro, passadas de geração em geração, as parlendas são rimas usadas como brincadeira pelas crianças, rimadas e têm ritmo e métrica quando recitadas.

De acordo com Storto e Brait 2020, os gêneros do discurso são, para Bakhtin (2019), tipos de enunciados relativamente estáveis, de acordo com o pensamento de Bakhtin, os gêneros, em primeiro lugar, constituem-se a partir de conjuntos de textos que possuem elementos comuns, os quais os definem como pertencentes a domínios semelhantes, englobando forma e função, assim Bakhtin 2019, destaca que os gêneros são histórica e socialmente reconhecidos e definidos segundo seu uso, sendo caracterizados por seu conteúdo temático, construção composicional, estilo, necessariamente mobilizados em uma esfera de atividade humana.

Os gêneros do discurso, é uma comunicação complexa e elaborada, como um texto literário, um discurso político ou um relatório científico, além disso, os discursos são gêneros textuais orais que enviam uma mensagem intensa e muito utilizada em público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, o gênero oral no ambiente escolar é de extrema importância para os alunos de escolas públicas e privadas, pois permite que eles usem a comunicação que nesse caso é representado pela oralidade e de modo participativo os estudantes vão se desenvolver na fala e no momento de escutar do seu colega de turma, o que de fato é fundamental. Aliás, a oralidade nas práticas em sala de aula, o professor contribui para o desenvolvimento e desempenho de habilidades essenciais para a comunicação, a argumentação, a escuta ativa, o trabalho em equipe e o pensamento crítico.

Desse modo, o estudo deste artigo Oralidade como ferramenta pedagógica de ensino na língua portuguesa, foi analisado que o gênero oral em sala de aula, é inviável para que ocorra o ensino de modo produtivo com a utilização das ferramentas pedagógicas como forma de instrução e aprendizagem e assim fazer com que está problemática na gere interferência no desenvolvimento do aluno, por não ser uma ferramenta tão utilizada no ambiente escolar.

A partir dessas reflexões, este artigo manifestou-se um chamado para que os docentes possam utilizar cada vez mais em suas aulas a oralidade com intuito de formar seres críticos, isso por que na medida em que é realizada gera uma aquisição em que amplie o vocabulário dos alunos, pois trabalhar a fala é ideal para todos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2.reimpressão. São Paulo: Editora 34, [2016] 2019.

BENVENISTE, E. (1966). **Problèmes de Linguistique Générale**. Paris: Gallimard. Vol. I.

BESERRA, Carla Rhaissa Gonçalves. RODRIGUES, Joseane Paula. Gêneros orais na sala de alfabetização: Parlandas. **Educação e Docência**. São Paulo, 2010.

BRAIT, Beth. **O conceito de estilo em Bakhtin**: dimensão teórica e prática. Disponível em: [http://3images.coroflot.com/user\\_files/individual\\_files/300336\\_SYpIF119119AIN1U9PfecIDUk.pdf](http://3images.coroflot.com/user_files/individual_files/300336_SYpIF119119AIN1U9PfecIDUk.pdf). Acesso em: ago. 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998.

BRASIL. **Histórico do Plano Nacional de Educação**. 2012. 82 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730\\_pnelei-10172-09-01-01&category\\_slug=janeiro-2010\\_pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730_pnelei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010_pdf&Itemid=30192)> Acesso em 22/07/2016. 20:02.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. 2º ed.- Brasília, DF, 2016. 652 p.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUTRA, Rosália. **O falante gramático: introdução à prática do estudo e ensino do português**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de textualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTI, Marianne C.B. **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. 1ed. 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica 2007.

SILVA, Gercleide Gomes da. **Oralidade e escrita: Uma questão de letramento**. Departamento de Letras e Artes UnP / UFRN, Rio grande do Norte, 2009.

STORTO, Letícia Jovlina. BRAIT, Beth. **Ensino de gênero discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa**. Universidade LAEL-PUC-SP. Campinas, 2020.

# CAPÍTULO 3

## JOGOS EDUCATIVOS ONLINE NA ALFABETIZAÇÃO: UM RECURSO PEDAGÓGICO

Raylyne de Sá Ferreira  
Vitória Maria Rodrigues Moreira da Silva  
Allan de Andrade Linhares

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos é possível perceber um aumento significativo na popularidade dos jogos online, impelido pelo surgimento das tecnologias de internet e com fácil acessibilidade a smartphones, computadores e entre outros dispositivos. Nesse contexto, torna-se evidente a relevância de incorporar na educação os jogos educativos digitais, aproveitando esses meios tecnológicos de forma produtiva para o desenvolvimento das crianças. É importante destacar que esses jogos, além de oferecerem entretenimento, podem ser utilizados como ferramentas para proporcionar diferentes formas de aprendizado de maneira lúdica.

Além disso, os jogos online estão cada vez mais presentes em nossas vidas, especialmente de crianças, isso porque conseguem cativar sua atenção e isso se deve a vários fatores, incluindo a interação com outras crianças, a diversidade de temas e a possibilidade de socialização virtual com outras crianças. Garcia, Cruz e Pesce (2023, p.255) afirmam que “A maioria das crianças nascidas nos últimos dez anos tem contato espontâneo com a tecnologia digital, pois nasceram nesse contexto e não temem os botões, luzes, cores, movimentos e novidades”.

Diante disso, norteou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como o/a professor/a podem fazer um bom uso dos jogos online para auxilia no desenvolvimento de aquisição de escrita? Ademais, o presente estudo, tem como objetivo geral investigar como os jogos educativos online podem ser utilizados como uma ferramenta eficaz na alfabetização no desenvolvimento da escrita.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96), o texto inclui a educação digital como dever do Estado na educação pública por meio da



garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet de alta velocidade. Nesse sentido, é fundamental que o sistema educacional brasileiro acompanhe essas mudanças, para que os estudantes tenham uma educação mais rica e interativa.

A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com base em trabalhos já publicados disponíveis nas bases de dados, Scielo e Google Acadêmico. Além disso, o presente trabalho é contemplado com um jogo selecionado do site “Escola Games” que trabalha o reconhecimento e aprendizagem de sílabas e auxilia na aquisição da escrita, como também promove o desenvolvimento do letramento digital.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE JOGOS EDUCATIVOS ONLINE**

Inicialmente, é válido mencionar que nos últimos anos houve diversos avanços no campo da tecnologia e educação. Com a modernidade, percebe-se um mundo cada vez mais digital e conectado, onde crianças têm acesso precoce a dispositivos tecnológicos como tablets, celulares e computadores. Com isso, explorar o potencial educativo, utilizando os jogos educativos online nas escolas, torna-se essencial proporcionando novas oportunidades para aprimorar o ensino, especialmente na alfabetização. Os jogos educativos online não apenas introduzem elementos lúdicos ao aprendizado, tornando-o mais atrativo e motivador para os alunos, mas também oferecem uma estratégia eficaz para promover um aprendizado significativo.

A alfabetização é um processo complexo e exige da criança uma concentração que ela ainda está desenvolvendo. Por essa razão, a proposição de atividades lúdicas pode ajudar na aquisição da escrita. (Pesce, Cruz, Garcia, 2023, p.258)

Em conformidade com este pensamento, percebe-se que a criança em fase de alfabetização requer uma atenção minuciosa dos professores. De acordo com as autoras, as crianças nessa fase se encontram na idade de brincadeiras, e as atividades lúdicas auxiliam na aquisição do sistema de escrita alfabética. Em razão disso, atividades que envolvem ludicidade são extremamente importantes. Ademais, na opinião de Pesca, Cruz, Garcia (2023, p.257): “Várias são as

estratégias de ensino utilizadas pelo/a professor/a alfabetizador/a, sendo o jogo uma delas”.

Em conformidade com (Ramos; Prado, 2020, p.433) “A utilização de jogos digitais na alfabetização é uma estratégia que possibilita agregar o lúdico ao ensino, contribuindo com a mobilização do estudante para o seu aprendizado”, acreditamos que a presença desses jogos digitais na alfabetização é uma estratégia inovadora que proporciona um ambiente mais dinâmico e envolvente para os alunos aumentando significativamente a motivação do estudante. Essa abordagem promove um aprendizado mais agradável e alinhado com os interesses da nova geração, que estão cada vez mais familiarizados com as tecnologias.

A inserção dos jogos na prática pedagógica requer do professor o exato conhecimento de como aquele jogo pode contribuir para o conhecimento buscado. Por isso não basta apresentar o jogo as crianças. É preciso pensar em como o jogo pode fazer parte integrante da aula, elaborada e planejada para promover a participação e a experimentação do sujeito na construção de conhecimento sobre a escrita de forma lúdica e prazerosa. (Ribeiro, 2012, p.112)

Vale dizer, que as crianças convivem desde muito cedo com o mundo das tecnologias. Desse modo, é necessário integrar o uso dos jogos online na educação, com o objetivo não somente de entretenimento e despertar o interesse natural das crianças, mas também as incentivamos a construir conhecimento sobre a escrita e habilidades de maneira mais engajadora. No entanto, cabe ao professor fazer uma análise cuidadosa e selecionar jogos que estejam alinhados com os objetivos pedagógicos específicos que irá alcançar o sucesso desejado.

## **CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

A alfabetização vai além da decodificação de um código, ela é um conjunto de procedimentos, de técnicas e habilidades para que seja possível a prática de escrita e da leitura. (Soares 2021) conceitua a alfabetização como um:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas, habilidades motoras de uso de instrumentos

de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), a organização espacial do texto na página a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê livro, revista, jornal papel etc. (Soares, 2021, p.27)

Dessa maneira, a apropriação da tecnologia da escrita é um processo que vai além do simples aprendizado de letras e palavras. A alfabetização leva em conta o domínio das técnicas e habilidades imprescindíveis para escrevermos e lermos de forma eficiente e apropriada, refere-se ao domínio e entendimento do sistema de escrita alfabético, como também ao reconhecimento das correspondências entre letras e sons. Além disso, envolve o desenvolvimento de capacidades motoras para escrever, adotarmos umas posturas corretas, a aprendizagem de que escrevemos da direita para a esquerda, de cima para baixo. Portanto, esse processo é fundamental tanto para o desenvolvimento da competência em leitura e escrita, como também para a comunicação e o aprendizado ao longo da vida.

No livro “Alfaletrar: Toda criança precisa aprender a ler e escrever”, Soares (2021) ressalta que a alfabetização não pode ser discutida sem falarmos do letramento. A autora explora como a criança aprende o sistema de escrita alfabético, destacando a importância de trabalhar os usos sociais da leitura e da escrita e produção de textos reais. Para ela, alfabetização e o letramento são processos distintos, porém, indissociáveis.

Soares (2021) argumenta:

Em outras palavras, aprender o sistema de escrita alfabético de escrita, e contemporaneamente, conhecer e aprender seus sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfaletrar (Soares, 2021, p.12)

Portanto, Alfaletrar, é um conceito que une duas dimensões: a alfabetização e o letramento. Essa proposta, consiste em não apenas alfabetizar, mas garantir que a criança leia textos, intérprete e realize o uso social da leitura e da escrita, aplicando essas habilidades em diferentes contextos sociais. Posto isto, para Soares (2021):

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2021, p.27)

O letramento corresponde a capacidade de utilizar a escrita em práticas sociais. Refere-se ao uso efetivo da leitura e da escrita em contextos reais e significativos. É um processo que envolve a competência de realizar interpretação, além de compreender e produzir textos de maneira efetiva e contextualizada. Logo (Pesce, Cruz, Garcia p.256) afirmam:

O letramento é a produção e/ou compreensão de diferentes textos que circulam socialmente, como bilhete, receita, jornal, entre outros, que facilitam as atividades cotidianas das pessoas. Ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o/a aprendiz é instigado/a a pensar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se destina e com que finalidades (Pesce, Cruz, Garcia, 2023, p.256).

Dessa forma, existe diversos textos que circulam no meio social e quando realizamos a leitura e compreendemos a importância desses diferentes gêneros textuais, é onde o letramento faz-se presente. Destacando a importância de refletirmos a respeito dos aspectos essenciais do processo comunicativo. Isto inclui, considerar quem está escrevendo e o contexto em que a escrita ocorre, quais são os temas e conteúdos abordados, qual a finalidade do texto, quem é o autor, para quem ele se destina, isto é, nos leva a várias reflexões.

O letramento vai além do ler e escrever, ele tem por característica, uma função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do estudante. Nesse sentido, alfabetização e letramento se unem e enriquecem o desenvolvimento do aluno. Alfabetizar é uma prática necessária na atualidade, e deve-se alfabetizar letrando, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir o ensino, de forma que os estudantes não sejam apenas um depósito de conhecimentos e saberes, mas que venham a serem críticos e transformadores da sociedade (Mendes, Oliveira e Mendes, 2021)

Portanto, o letramento não se restringe a mera aquisição de leitura e escrita, sua principal peculiaridade, é a sua finalidade social. Assim sendo, é de suma importância que a alfabetização e o letramento caminhem lado a lado com a finalidade de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e aperfeiçoada. Conforme Soares (2021), é importante não apenas alfabetizar os alunos, mas alfabetizar letrando

Diante do exposto, a alfabetização e o letramento são elementos imprescindíveis na educação. Esses dois processos estão intimamente relacionados, embora constituam conceitos diferentes desempenham papéis complementares no processo educacional. Ambos não apenas possibilitam aprendizagem das habilidades da escrita e da leitura, mas também proporcionam o desenvolvimento da capacidade de criar e interpretar textos em variados contextos sociais.

Como há especificidades no uso da escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural - letramentos ou acompanhada do prefixo multi- ou do adjetivo múltiplos: multiletramentos ou letramentos múltiplos. Em segundo lugar, letramento tem assumido também um sentido plural porque o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento temático (também chamado numeramento), letramento científico, letramento geográfico etc. (Soares, 2021, p.32).

Em síntese, em razão das especificidades e das variações no uso da escrita em diferentes contextos, a expressão “letramento” é frequentemente utilizada no plural, como “letramentos” ou “ multiletramentos ”. Este termo é empregado para retratar a capacidade de lidar com divergentes formas de comunicação e expressão escrita em contextos específicos. Assim, isso inclui, a título de exemplo, o letramento digital, que se refere a habilidade de usar e entender as tecnologias digitais.

## **POSSIBILIDADES DE ENSINO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL**

No cenário atual, o letramento digital emerge como uma habilidade indispensável para a navegação eficaz no mundo contemporâneo, onde as tecnologias digitais permeiam todos os aspectos da vida cotidiana, incluindo o ensino e a aprendizagem. À medida que a tecnologia se torna uma parte integral do cotidia-

no, o desenvolvimento do letramento digital se torna crucial para a formação dos estudantes. Segundo Glotz e Araujo (2014):

O letramento digital é um processo cuja expansão está se tornando cada vez mais necessária em nosso momento atual, num contexto de mudança social em que as tecnologias, principalmente as TICs, a cada dia ocupam espaços em todos os setores da sociedade; não há como deixar de lado a questão de que o não domínio das linguagens digitais já está gerando um novo tipo de excluído: o digital (Glotz e Araujo, 2014, p. 06).

No contexto educacional, essa realidade é particularmente significativa. À medida que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se tornam cada vez mais integradas às práticas pedagógicas, a capacidade dos alunos de utilizar e compreender essas tecnologias se torna crucial para seu sucesso educacional. Contudo, ainda existem profissionais da educação que demonstram receio em adotar essas tecnologias nas escolas. Esse receio pode derivar de diversos fatores, incluindo a falta de familiaridade com as ferramentas digitais e a preocupação com a eficácia dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecendo a importância do letramento digital, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ressalta que, o aluno precisa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e discriminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Neste contexto, Souza (2023), afirma que:

letramento digital é uma realidade na vida das crianças, o que possibilita que o educador, utilizando a tecnologia digital nas atividades escolares, crie situações de aprendizagem que motivem e despertem o interesse, que permitam o compartilhamento de experiências e a interação (Souza, 2023, p. 86).

A familiaridade das crianças com a tecnologia desde cedo torna o letramento digital uma parte essencial do seu cotidiano. Esse cenário permite que os educadores integrem ferramentas digitais de forma mais natural e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. A implementação das tecnologias digitais nas atividades escolares não só motiva e desperta o interesse dos alunos, mas também torna as aulas mais envolventes e relevantes.

Ferramentas como jogos educativos, plataformas interativas e recursos multimídia podem transformar o aprendizado em uma experiência mais prazerosa e significativa. Além disso, a tecnologia permite a criação de situações de aprendizagem personalizadas, que atendem às necessidades e interesses específicos de cada aluno, enriquecendo o processo educativo e promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro. Dessa forma, Souza (2023), destaca que:

Ferramentas como jogos educativos, plataformas interativas e recursos multimídia podem transformar o aprendizado em uma experiência mais prazerosa e significativa. Além disso, a tecnologia permite a criação de situações de aprendizagem personalizadas, que atendem às necessidades e interesses específicos de cada aluno, enriquecendo o processo educativo e promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro (Souza, 2023, p.86).

Essas abordagens tecnológicas não apenas facilitam o acesso a recursos educacionais digitais, mas também potencializam o desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes, como a resolução de problemas, a colaboração e a criação de conteúdos em ambientes digitais.

Portanto, é fundamental que os educadores recebam formação adequada e contínua para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os objetivos da BNCC e contribuam para uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades contemporâneas. A integração eficaz da tecnologia digital no ambiente escolar não só enriquece o aprendizado, mas também prepara os alunos para os desafios do século XXI, promovendo uma educação de qualidade e equitativa para todos.

## **DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS**

Antes de tudo, para abordar a respeito do desenvolvimento da escrita infantil, é fundamental compreender que esse processo é composto por vários níveis, nos quais as crianças avançam gradualmente. Além disso, é importante ressaltar que nem todas as crianças transitam necessariamente por esses níveis de maneira uniforme. Neste contexto, o papel do educador é crucial, para que esteja atento e comprometido, para facilitar o desenvolvimento das habilidades de escrita contribuindo significativamente para este processo.

Emília Ferreiro e Ana Teberosk, são importantes pesquisadoras que contribuíram consideravelmente com o seu estudo sobre a psicogênese da língua escrita para a educação, uma vez que essa teoria revolucionou a área da educação formulando uma concepção de que as crianças passam de uma hipótese de escrita para outra, deixando de lado a ideia da escrita apenas como a decodificação de um código. Dessa forma, (Mendonça e Mendonça, 2011) argumenta:

Portanto, a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, ou seja, o aluno, na fase pré-silábica do caminho que percorre até alfabetizar-se, ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Ele precisa, então, responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação. (Mendonça e Mendonça, 2011, p.39).

De acordo com Ferreiro e Teberosk(1986), inicialmente a criança perpassa por duas fases denominadas icônica e garatuja. Para tanto, (Pinheiro e Cavalcante,2019, p.35) argumenta, “O desenvolvimento da escrita com as crianças ocorre semelhante à forma como os primitivos pensavam representar suas mensagens através do desenho”. Esta afirmação nos leva a compreender que se trata da fase icônica, em que a criança tem o entendimento que escrever é desenhar. Ademais, na fase das garatuja as crianças começam a observar que a escrita não é desenho, portanto elas buscam imitar as letras cursivas dos adultos fazendo traços, rabiscos, linhas sinuosas que para elas representa a escrita.

Em conformidade com os estudos de Ferreiro e Teberosk(1986) e Soares (2021), a respeito dos demais níveis de escrita elaboramos um quadro que sintetiza as características correspondentes a cada um.



Nível Pré-silábico	Nível silábico	Nível Silábico Alfabético	Nível Alfabético	Nível Ortográfico
As crianças já sabem que se escreve com letras, no entanto não conseguem relacionar a escrita com os sons da fala. Além disso, possuem um repertório de letras limitados. Estão presas ao Realismo nominal.	Já sabem que a escrita representa a fala e que a cadeia sonora da palavra pode ser fragmento. Em um momento inicial usam uma letra para cada sílaba mais sem correspondência sonora (Nível silábico sem valor sonoro). Em outro momento elas já conseguem escrever uma letra correspondente ao som (Nível silábico com valor sonoro).	A criança compreende que a escrita representa os sons da fala são capazes de identificar e segmentar alguns fonemas individuais dentro das sílabas, correlacionando-os com as letras que os representam.	Conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras. Estabelece relação entre fonema grafema. Possui a compreensão de que cada letra corresponde aos sons menores da sílaba. Neste nível a criança escreve alfabeticamente.	Neste elas compreendem a existência de regras ortográficas a serem cumpridas na escrita, embora ainda possam cometer erros na ortografia.

Mediante ao exposto, em relação ao desenvolvimento da escrita das crianças, percebe-se que elas progridem de níveis gradualmente para que se apropriem do sistema de escrita alfabética. Diante disto, nota-se então, a relevância de metodologias eficazes para proporcionar essa apropriação de escrita. Portanto atualmente, os jogos educativos online são um forte aliado nesse processo, proporcionando não somente o auxílio na aquisição da escrita das crianças, mas também o desenvolvimento do letramento digital.

## JOGOS ONLINE NA EDUCAÇÃO

Quando pensamos na incorporação dos jogos educativos online na educação, isto demanda muita atenção e dedicação para que realmente os fins dessa prática sejam alcançados. Nesse sentido, a escolha de um determinado jogo não deverá ser aleatória, para isso o professor desempenha um papel crucial, ele deverá ter uma proposta clara de qual será o objetivo a ser estabelecido, para que assim o jogo realmente contribua para o processo de aprendizagem das crianças.

Diante disto Ribeiro (2012) afirma:

A inserção dos jogos na prática pedagógica requer do professor o exato conhecimento de como aquele jogo pode contribuir para o conhecimento buscado. Por isso não basta apresentar o jogo as crianças. É preciso pensar em como o jogo pode fazer parte integrante da aula, elaborada e planejada para promover a participação e a experimentação do sujeito na construção de conhecimento sobre a escrita de forma lúdica e prazerosa (Ribeiro, 2012, p.112).

Com base em (Pinheiro e Cavalcante, 2019, p.37) “Os jogos digitais educacionais são softwares interativos e lúdicos com variados conteúdos educativos criados no intuito de entreter, divertir e ensinar um determinado assunto através de seus desafios, design e fantasias”. Portanto, estes jogos podem ser utilizados não somente como uma forma de entretenimento, de passa tempo, mas também com a finalidade voltada para a aprendizagem significativa, como a aquisição da escrita. Os alunos veem os jogos digitais como uma forma prazerosa de aprender, pois contam com mecanismos abundantes de imagens, sons, além de desafios que instigam o interesse das crianças pelas jogadas.

Atualmente, é possível encontrar na internet uma gama de jogos online que empregam habilidades de aquisição da escrita, que auxiliam a aprendizagem e o reconhecimento das letras, das sílabas, de conhecer e dominar o sistema alfabético, de utilizar a convenção ortográfica, entre outras. Além disso, os jogos educativos digitais proporcionam uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas essenciais e não somente as linguísticas, ele possibilita a aprendizagem e domínio gradual do mouse, das teclas, de programas e de outros recursos que estão disponibilizados nos computadores, celulares e na internet.

Propiciando assim o letramento digital. Desta maneira Ribeiro (2012), enfatiza que:

Os jogos que exploram conteúdos linguísticos apresentam, muitas vezes, para o jogador, desafios baseados na correspondência entre palavra e imagem, na busca por letra ou palavra a partir de sua representação sonora, na (re)construção da palavra a partir de suas letras, etc. (Ribeiro, 2012, P.115).

Em vista do que foi mencionado, acreditamos que no processo de alfabetização, a inserção de jogos educativos digitais contribui consideravelmente

para a construção do entendimento quanto a respeito da escrita, ao passo que os jogos digitais dispõem de diversas atividades adaptadas ao ritmo do aluno, ao nível em que ele se encontra, o que pode fortalecer a compreensão das letras e palavras. Para mais, a variedade destas atividades, possibilita ao aluno associar letras aos sons das letras, promovendo um domínio mais completo e diversificado da escrita, entre outras contribuições.

## **ESCOLA GAMES.COM**

Inicialmente é válido mencionar que o site “Escola Games” comporta numerosos jogos com fins educativos para crianças desde o 1º ano ao 5º ano, a proposta é voltada não somente para o entretenimento, mas também para fazer que as crianças aprendam brincando de maneira envolvente. Este site, abrange diversos jogos temáticos interativos que podem serem utilizados em diferentes disciplinas, como ciências, matemática, língua portuguesa, geografia e história. Além disso, a “Escola Games” também oferece recursos educacionais como livros e planos de aula.

Dentre os diversos jogos disponíveis no site optamos por escolher o “BA BE BI”. Este jogo como o próprio nome já remete está voltada para o reconhecimento e aprendizagem das sílabas BA-BE-BI-BO-BU, no decorrer do jogo a criança só terá que escolher a sílaba correta dentre as demais e encaixá-la. Ele conta também com representação gráfica da palavra ainda incompleta acompanhada pela imagem para auxiliar esse processo. Além disso, desfruta de alguns recursos de som, responsáveis pela música de fundo ao longo do jogo, assim como um som específico para o feedback de acerto ou erro. Ademais, este jogo, pode ser utilizado para crianças que se encontram no nível silábico alfabético. Pois, a criança já entende que palavra pode ser segmentada, atribui valor sonoro e compreende que é necessário juntar letrinhas para formar as sílabas, no entanto ora elas escrevem a sílaba completa, ora não. Portanto, este jogo online possibilita a criança a perceber e identificar todos os sons presentes na sílaba e na palavra.

Em “BA-BE-BI”, no momento inicial do jogo sua tela conta com instruções que indicam que este jogo dispõe de 35 palavras distintas, explica que é necessário arrastar a sílaba para então finalizar a palavra, além de enfatizar que um toque na sílaba ajuda a criança a conhecer o som e assim identificar a palavra que falta.

**Figura 1: Jogo BA-BE-BI**

Fonte: < <https://www.escolagames.com.br/jogos/ba-be-bi> >

Acreditamos que este jogo contribui significativamente para a aquisição da escrita e para o desenvolvimento no nível Silábico Alfabético para a progressão do nível Alfabético.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. Em consonância com Creswell (2010, p. 26), a pesquisa qualitativa é definida como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Esse conceito é particularmente relevante para a nossa abordagem, pois a revisão bibliográfica visa explorar e sintetizar os significados e as interpretações presentes na literatura existente. Ao analisar diferentes fontes, buscamos identificar padrões e temas emergentes, proporcionando uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

Portanto, para a construção deste trabalho, organizamos critérios específicos para garantir a credibilidade do estudo. Para isso, selecionamos trabalhos disponíveis nas bases de dados de renome e credibilidade na comunidade acadêmica, Google acadêmico e ScIELO, que tivessem relação com jogos online, alfabetização e letramento e letramento digital. Além disso, analisamos cuidadosamente a escolha do jogo educativo digital que incluímos na pesquisa, assim como seria sua contribuição ao que tange a escrita das crianças.

Delimitamos a exclusão de publicações que não abordassem diretamente a respeito do tema em estudo. Ademais, restringimos artigos de opinião, editoriais,

resumos de conferências e publicações não revisadas por pares. Além disso, excluímos também estudos que estivessem em outro idioma que não fosse português. Trabalhos com metodologias inadequadas ou que apresentem falta de clareza e rigor na descrição dos métodos. Estudos que não apresentam dados empíricos e análises detalhadas, ou que se concentram em contextos educacionais não relacionados ao foco da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi mencionado neste artigo a respeito da aquisição da escrita e o processo de alfabetização e letramento das crianças, como também letramento digital, a exposição e escolha do site “Escola Games” para falarmos a respeito dos jogos educativos online, consideramos que eles são uma ferramenta de grande relevância para as crianças, não apenas porque é considerado um ambiente digital lúdico e atrativo, mas porque possibilita as crianças a aprender e brincando, além sua contribuição para o desenvolvimento do letramento digital e para o processo de aquisição da escrita.

Em suma, acreditamos que apresente pesquisa poderá contribuir para a educação, pois, atualmente com o surgimento das novas tecnologias ressaltamos neste estudo a importância da inclusão dos jogos educativos digitais no processo de escrita das crianças, colaborando para os educadores entenderem a importância de discutir a respeito dessa temática, assim como perceberem a relevância dos jogos online como um instrumento pedagógico importante que pode ser utilizado em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

Araujo, Verônica Danieli Lima. Glotz, Raquel Elza Oliveira. **O letramento digital como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais**. Revista a Educação Pública, Rio de Janeiro, v.1, p. 1-8, julho/2014.

Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

Câmara aprova projeto que cria a Política Nacional de Educação Digital. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília-DF, 22/12/2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/931141-camara-aprova-projeto-que-cria-apolitica-nacional-de-educacao-digital/#:~:text=Na%20Lei%20de%20Diretrizes%20e,%C3%A0%20internet%20de%20alta%20velocidade> Acesso em: 18/07/2024

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUTRA, Gislene Silva. A escrita mediada como atividade de estimulação na apropriação do sistema alfabético. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 37, n. 114, p. 392403dez, 2020. Disponível em: > <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200032> > Acesso em 07 ago, 2024.

ESCOLAS GAMES. Jogos educativos digitais. Disponível em: <https://www.escolasgames.com/jogos-educativos-digitais>. Acesso em: 7 ago. 2024.

NEVES, Cristiana Ferreira de Souza. a importância de alfabetizar letrando. Primeira Evolução, [S.l], v. 1, n. 25, p. 31-35, 2022.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Caderno de formação: formação de professores**, [S.l], v. 2, n. 1, p. 36-57, 2011.

MENDES, Henrique M.D; OLIVEIRA, Jean.C.S; MENDES, Nilza R.S. **alfabetização e letramento na educação infantil: uma prática pedagógica de qualidade**. Científica, [S.l], v.2, n.3, 2021.

RAMOS Daniela Karine; PRADO Luciana Augusta Ribeiro do. **Os jogos digitais para o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização: uma revisão sistemática de literatura**. Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 433- 452, 2020.

RIBEIRO Andréa Lourdes. **Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais on-line**. Revista Eletrônica de Linguística, [S.l], v. 6, n.2, p. 111-127, 2012.

PESCE Marly Kruger de; CRUZ Fábila Ramos da; GARCIA Berenice Rocha Zabbot. Práticas educativas com as tecnologias digitais. Retratos da Escola, Brasília, v. 17, n. 37, p. 253-269, 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**, Contexto, 1ed, São Paulo, 2021.

SOUZA, Luciana Brasil. **As novas tecnologias como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança: O letramento digital no ensino infantil**. Revista gestão e educação, São Paulo, v.5, n. 3, P. 85-95, maio/2022.

# CAPÍTULO 4

## CONTRIBUIÇÕES DOS TEXTOS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Junaína Rodrigues Lima<sup>1</sup>  
Kátia Cilene de Sousa Mendes<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A educação contemporânea está em constante evolução, adaptando-se às novas demandas e aos avanços tecnológicos que permeiam a sociedade. Vivemos em uma sociedade em que a multimodalidade está presente não apenas através de textos, mas também ao incorporar som e movimento, dentro desse contexto, os textos multimodais emergem como uma ferramenta valiosa e indispensável para o ensino de língua portuguesa. Textos multimodais são aqueles que combinam que é composto por pelo menos duas formas de linguagem, como texto escrito, imagens, áudio e vídeo (Ribeiro, 2013). Araripe (2020) destaca que a multimodalidade permite entender todas as formas de reprodução presentes nos textos, bem como realizar a leitura desses textos de diferentes maneiras.

Na escrita, a multimodalidade manifesta-se quando o texto escrito é combinado com elementos visuais, como imagens, desenhos, fotografias, gráficos e cores (Pinto, 2019). A multimodalidade cada vez mais se intensifica nas produções textuais desenvolvidas para o ensino, sobretudo no contexto digital; as imagens, os sons, os gestos, as cores, o layout, a tipografia e outros recursos semióticos compõem esses artefatos multimodais que moldam e constroem os significados nas interações sociais (Kress; Van Leeuwen, 2006, Kress, 2010). Desse ponto de vista, percebe-se a importância de inserir o contexto social do aluno à prática de ensino, encorajando-o à leitura por várias semioses fazendo-o refletir a partir de várias perspectivas.

---

1 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Dessa forma, salienta-se que o principal objetivo do trabalho apresentado é destacar as contribuições dos textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa. Este estudo busca entender como a integração de diferentes modos de comunicação, como textos, imagens, vídeos e outros recursos, podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, melhorar a compreensão e a produção textual dos alunos, e tornar as aulas mais dinâmicas e relevantes para a realidade dos estudantes. Para a construção desse trabalho utilizamos uma revisão bibliográfica, cujo objetivo é sintetizar pesquisas anteriores sobre a contribuição dos textos multimodais no ensino de língua portuguesa.

A revisão permite a inclusão de estudos com diversas metodologias, proporcionando uma compreensão mais ampla e profunda do tema em questão, para a construção do trabalho foram utilizados artigos, livros e teses publicados em português focados no ensino pesquisas que abordam explicitamente a utilização de textos multimodais no contexto educacional. Os trabalhos dos autores consultados foram devidamente referenciados e citados, respeitando criticamente os direitos autorais de cada documento.

## MULTIMODALIDADE :ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade pode ser definida como a simultaneidade com outros modos e recursos semióticos para a escrita de um texto. Ainda segundo os estudiosos, toda manifestação da linguagem tem multimodalidade. Nesse sentido, ao utilizarmos a língua para realizar nossos objetivos de comunicação na forma de textos, exige-se uma multiplicidade de operações interconectadas cognitivamente.

Em outras palavras, há uma combinação na composição da escrita de um texto, que inclui não apenas componentes linguísticos, mas também elementos não linguísticos, combinando diferentes tipos de linguagem. Segundo Rojo (2011), a multimodalidade, porém não é apenas uma junção de linguagens, mas a interligação entre várias linguagens em um único texto. Nessa perceptiva, Gualberto e Santos (2021) parecem ter esse mesmo ponto de vista:

o termo *multimodalidade* não se resume a adicionar outros modos dentro de uma *mistura*, é muito mais do que colocar a atenção em outros modos de produzir significados, pois as escolhas de um modo em detrimento de outro trazem implicações do que é e pode ser comunicado e aprendido (GUALBERTO; Santos, 2021.p. 38, grifos no original).



Tendo em vista que o texto multimodal “é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico” (Ferraz, 2008, p. 01), percebe-se que a noção de multimodalidade compõe um conjunto de componentes como tamanho da fonte, imagens, gráficos, gestos, sons, cores e outros elementos semióticos que juntamente com o linguístico constituem o texto e têm impactos na construção de significados na produção. Como afirma Kress (2004), os textos podem seguir métodos de caráter visual, sonoro e oral. Isso permite evidenciar que imagens, sons e outros componentes semióticos podem ser predominantes em um texto, refletindo diretamente na leitura.

Nesse sentido, a produção de texto está presente no cotidiano atual dos leitores de um modo diferente do qual se apresentava no passado, pois os textos atuais apresentam novas estratégias de leitura configurando-se um novo papel do leitor frente ao texto multimodal, ampliando assim novas possibilidades de leitura. No contexto do ensino, os elementos multimodais presentes nos textos aumentam o potencial de significação dos alunos e exige um leitor com mais habilidades no momento da leitura, ampliando sua capacidade de entender e comunicar a partir de uma variedade de gêneros mostrados em um único texto.

É de responsabilidade do educador fazer com que o aluno possa adquirir além da capacidade de compreender e decifrar o código linguístico, para “a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes” (MEC, 2013, p.50). Nesta percepção, ao se usar o Multiletramento ao longo do processo de aprendizagem promove-se um ensino mais enriquecedor, permitindo a leitura de vários gêneros textuais tornando o ensino interessante e mais próximo do que o aluno vivencia no seu dia a dia, visto que, possibilita um mundo de comunicação com várias semioses.

Com o advento de tecnologias cada vez mais sofisticadas, a leitura sofreu alterações possibilitando aos alunos o contato com textos diversos, fazendo com o que o ensino da Língua Portuguesa seja reavaliado e trabalhado por novas metodologias pelos educadores que precisam se adequar em novas direções de ensino. Dessa forma, o ensino deve se aproximar do contexto do aluno, de suas necessidades e sua relação com a sociedade.

## A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa enfrenta muitos desafios, e a escola é considerada uma das principais instituições sociais onde os alunos adquirem e expandem seus conhecimentos. Este ambiente de ensino visa ampliar diversas aprendizagens, sendo o lugar ideal para o desenvolvimento significativo das habilidades de leitura e escrita (Brito, 2024 pg.113). Nesse sentido, a ênfase no uso de textos multimodais nesse ambiente de ensino torna-se essencial, proporcionando uma abordagem rica e diversificada para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

O ensino de Língua Portuguesa, em todos os níveis educacionais, deve focar em atividades de leitura e escrita que estejam presentes não apenas no contexto escolar dos alunos, mas também em sua vida diária (Anecleto; Miranda, 2016). Nesse contexto Gomes; Machado, (2020) enfatizam que o uso de textos multimodais no ensino de leitura e escrita tornou-se uma necessidade didática, validada não apenas por inúmeras pesquisas realizadas em contextos nacionais e internacionais, mas também por documentos oficiais que estabelecem diretrizes.

Os autores supracitados, Gomes; Machado, (2020) destacam também que:

A aula de Língua Portuguesa deve girar em torno da análise de um texto que pode se apresentar nas mais diferentes materialidades e nas mais diferentes configurações/linguagens multimodais. Além disso, faz-se necessário também que no ensino de leitura possam ser consideradas capacidades leitoras que permitam que o aluno compreenda os sentidos possíveis aos textos a partir da conjugação dos múltiplos recursos semióticos multimodais existentes atualmente (Gomes; Machado, 2020).

Esta abordagem enfatizada pelos autores, enriquece a compreensão e a interação dos estudantes com os textos, permitindo e tornando o aprendizado mais abrangente e conectado à realidade atual. Oliveira (2021) destaca que o crescente acesso à informação e a diversidade de linguagens transformaram a natureza dos textos, que agora se apresentam em várias formas, as práticas sociais não dependem mais exclusivamente de palavras, pois outras linguagens, como cores, sinais, movimentos e gestos, adicionaram novos significados às

imagens, isso caracteriza um evento multimodal, onde a comunicação pode ser oral ou escrita, impressa ou digital. Diante disso, no contexto da leitura e escrita, essa diversidade enriquece a compreensão e a expressão, tornando o processo de aprendizado dos alunos mais dinâmico.

## **A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO**

O ensino da língua portuguesa, a partir da perspectiva dos textos multimodais, se adequa ao contexto tecnológico do qual vivem os alunos, promovendo novas capacidades de leitura na medida em que entram em contato com novas semioses ampliando o conhecimento e a interpretação sobre assuntos diversos. O exercício da leitura, da escrita e interpretação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, do qual qualifica o aluno na produção do conhecimento bem como desenvolve a capacidade de entender e conviver adequadamente em sociedade.

Um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (Rojo, 2009, P.107-grifo do autor)

Os livros didáticos portanto têm um papel fundamental contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes e não só ampliam a capacidade dos alunos de produzirem textos orais e escritos, mas também otimizam a interpretação e a compreensão de textos, utilizando para isso diferentes gêneros textuais. A interpretação, leitura e a escrita ganham outras possibilidades e permite aos alunos expressarem melhor a sua criticidade refletindo a partir do contexto social da qual está inserido, portanto propondo um novo conceito de leitura, escrita e interpretação do texto .Segundo afirmam Cereja e Magalhães (2003) :

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também aponta lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo usos da linguagem. , (Cereja e Magalhães 2003 p. 17):

A abordagem imagética na leitura é um elemento a mais que possibilita uma maior produção de sentidos no texto, “imagem e palavra mantêm uma re-

lação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (Dionísio, 2005 p. 159). Isto é, a presença dos textos multimodais nos livros didáticos promovem na formação dos estudantes um ensino mais próximo do cotidiano deles, visto que, com o acesso cada vez mais facilitado à tecnologia, os alunos trazem do seu cotidiano um bom uso da multimodalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se configurou em uma oportunidade de se pensar o uso da multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de novas competências, de modo que os textos multimodais explorem o semiótico e verbal possibilitando novas interpretações do texto.

Nesse viés, os textos multimodais, são vistos como uma ferramenta relevante e que possibilita uma contribuição social. Conclui-se que a partir dos dados analisados foi possível compreender que os textos multimodais pode ser inserido no cotidiano dos alunos e que é necessário se repensar formas de inserção da multimodalidade na sala de aula e nos livros didáticos, favorecendo assim um ensino da Língua Portuguesa mais ampliada e rica com diversos recursos, enriquecendo o ensino-aprendizado e proporcionando desde dos anos iniciais e esse contato com outros tipos de comunicação, tornando os alunos agentes ativos no processo de leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

ANECLETO, Úrsula Cunha; Miranda, Josimara Divino Oliveira. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Pontos de Interrogação–Revista de Crítica Cultural, v. 6, n. 2, p. 67-80, 2016.

ARARIPE, Rai Machado. Infográfico como gênero multimodal motivador: Proposta de ensino de leitura e escrita. **Língu@ Nostr@**, v. 8, n. 2, p. 214-232, 2020.

CEREJA, W.R. e MAGALHÃES, T. C. **Português : Linguagens. Ensino Médio** : volume único. São Paulo : Atual, 2003.

OLIVEIRA, Marina Alessandra. Multimodalidade como Objeto e Ensino: Leitura e Compartilhamento de Imagens como Prática de Multiletramentos nas Redes Sociais (Facebook). Web Revista Discursividade: Estudos Linguísticos, v. 1, n. 24, p. 127-144, 2021.

ELIAS; V.M. Estudo do texto, multimodalidade e argumentação : perspectivas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** v.14, p. 191-206,2016.

GOMES, Rosivaldo, Machado, Maria do Carmo. Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-20, e 02013, 2020.

GUALBERTO, C.L.; Santos, Z. Multimodalidade e Hipertextualidade: Caminhos para pesquisa e ensino. *Percursos Linguísticos*, Vitória, v.11, n.29, p.32-49,2021. Disponível em:<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/367881/24403>. Acesso em: 14 jul.2024.

KRESS, G. ; Van Leeuwent. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge, 2006.

LINHARES, Allan de Andrade; Carvalho, Francisco Romário. *Estudos em Educação e linguagens: Tecendo diálogos [livro eletrônico]*. 1 ed. Alegrete, RS. TerriED, 2024.

PINTO, Ana Cláudia Soares. Textos multimodais em sala de aula: uma nova perspectiva para o ensino da leitura. **Anais ABRALIN**, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo, Santa Cruz do Sul**, v. 38, n. 64, p. 21-34, 2013.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

# CAPÍTULO 5

## O ENSINO DE ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUGESTÕES DE TRABALHO COM O GÊNERO LENDA

Adriana dos Santos Rezende<sup>1</sup>

Iza Maria Silva Martins<sup>2</sup>

Livia Matias da Silva<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

A oralidade consiste em um conjunto de práticas sociais em que utilizamos a linguagem oral e está presente nos mais diversos contextos do cotidiano, desde ocasiões informais até as mais formais. É por meio dela que aprendemos a nos comunicar e desenvolvemos conceitos sobre essa interação baseada no processo fala-escuta. Sua importância é tanta que ela ocupa um papel de destaque no ensino de língua das escolas brasileiras, estando presente em documentos norteadores da educação como a Base Nacional Comum Curricular.

O ensino da oralidade na Educação Básica começa ainda na primeira infância, na etapa da Educação Infantil, já que é um dos primeiros aprendizados que os bebês e as crianças menores desenvolvem no ambiente familiar e na escola, com exceção de crianças com alguma patologia ou deficiência. Quando bem trabalhada, a oralidade permite aos alunos avanços no seu desenvolvimento linguístico, nas suas capacidades de interação e compreensão dos usos sociais da língua.

Ao trabalharmos com a oralidade, é necessário utilizarmos de gêneros orais para ensinar sua prática e na Educação Infantil, um gênero oral que pode ser bastante produtivo são as lendas, isto porque envolvem o lúdico, a contação de

---

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. Email: [adriana.rezende@ufpi.edu.br](mailto:adriana.rezende@ufpi.edu.br)

2 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. Email: [iza.martins@ufpi.edu.br](mailto:iza.martins@ufpi.edu.br)

3 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. Email: [livia.matias@ufpi.edu.br](mailto:livia.matias@ufpi.edu.br)

histórias e porque são adaptáveis. Entretanto, poucos são os estudos que abordam o uso das lendas no ensino de oralidade nesta etapa educacional, sendo o foco maior das pesquisas nesta temática o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, este artigo busca explorar, mediante estudos sobre o ensino de oralidade na infância, as possibilidades de uso do gênero lenda nas práticas de oralidade na Educação Infantil através de uma sugestão de trabalho. Utilizamos da pesquisa bibliográfica para reunir os dados a respeito do ensino de oralidade e do gênero oral lenda que embasam teoricamente nosso estudo, são citados autores como Chaer e Guimarães (2012), Antunes (2003), Coelho (2003), Cascudo (1998) e outros. Para a concretização da nossa proposta, selecionamos uma lenda indígena para ser trabalhada em duas etapas, a saber: a princípio, propomos a contextualização com os alunos do que seriam as lendas e na segunda etapa sugerimos atividades para trabalhar a oralidade por meio delas.

Nosso estudo está estruturado em três seções distintas, são elas: introdução, com vistas a apresentar a temática abordada no trabalho, referencial teórico subdividido em dois tópicos, um para o ensino de oralidade e outro para conceituar o gênero lenda e a lenda escolhida com as propostas de mediação pedagógica para trabalhá-la. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e referências.

## **ENSINO DE ORALIDADE: CONCEITOS E LUGAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Araújo (1965 apud Chaer; Guimarães, 2012) compreende a oralidade como o desenvolvimento da fala e escuta do indivíduo, que compartilha o saber e as vivências do seu cotidiano. Sendo assim, ela é um aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois promove o desenvolvimento da expressão do aluno e deve ser trabalhada desde cedo.

A oralidade se expressa através de gêneros textuais orais e pode variar de manifestações informais a formais, dependendo do contexto em que ocorre. Segundo Marcuschi (2001 apud Cruz *et al.*, 2022), essa variação é uma característica essencial da oralidade, que se adapta às necessidades comunicativas dos falantes, seja em situações cotidianas e descontraídas ou em contextos mais estruturados e cerimoniais. Essa flexibilidade permite que a oralidade desempenhe

um papel crucial na transmissão de conhecimentos, identidades e na mediação de relações sociais, refletindo a diversidade da interação humana.

Nesse sentido, o trabalho com a oralidade também envolve o conhecimento e a reflexão sobre as tradições orais e seus diversos gêneros, levando em conta as práticas sociais em que esses textos emergem e se perpetuam, bem como os significados que produzem (Brasil, 2017). Assim, ao trabalhar as práticas de oralidade em sala de aula, é fundamental que o(a) professor(a) considere o contexto cultural e social em que elas ocorrem, reconhecendo sua importância para a compreensão dos diferentes modos de expressão e comunicação na sociedade.

Ainda que figure como aspecto importante da língua, a oralidade é tratada com descaso nas aulas de português e o seu potencial para o desenvolvimento da linguagem é pouco explorado, e quando trabalhado, se dá de maneira difusa e sem finalidades pedagógicas. Costumeiramente, as atividades envolvendo a oralidade abusam da ludicidade e da informalidade e não agregam conhecimentos sistematizados aos alunos pois estão reduzidas a tarefas como “converse com seu colega”, “discuta em grupo”, “exponha sua opinião”, sobretudo nos livros didáticos (Teixeira, 2012).

Antunes (2003), sobre o trabalho com a oralidade no ensino de língua portuguesa, também aponta que a fala não é tratada como objeto de investigação e exploração pelos professores e que é considerada informal por ser o lugar onde são permitidos erros gramaticais. Neste caso, a prática da oralidade é tida como pouco importante no ensino da língua materna e as atividades realizadas em sala quase nunca estão relacionadas ao uso formal da língua oral, como em seminários, palestras, aulas, cerimônias, etc.

Tal fato se distancia do que preconiza alguns dos documentos norteadores da educação brasileira, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a oralidade como um dos quatro eixos para o ensino de Língua Portuguesa, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), etapa escolar de interesse dessa pesquisa, que também admite o ensino oral para as crianças da pré-escola (Brasil, 2017; Brasil, 1998).

Considerando o primeiro documento citado, o ensino de oralidade para a Educação Infantil por ele proposto abrange uma ampla gama de práticas de lin-



guagem, desde interações face a face até as mediadas por tecnologias digitais. A BNCC enfatiza a importância de trabalhar com diferentes gêneros discursivos e de promover a oralização em situações significativas, para desenvolver habilidades comunicativas essenciais. Além disso, defende a integração da oralidade no currículo de forma transversal, permitindo que os alunos explorem e expressem suas ideias em variados contextos e formatos, contribuindo para uma formação integral e diversificada (Brasil, 2017).

Promover a oralidade na Educação Infantil, não só ajuda as crianças na preparação linguística para as outras etapas de ensino, como também contribui no desenvolvimento de uma identidade cultural e social. A oralidade nesta fase torna-se fundamental para auxiliar no desenvolvimento intelectual como um todo, porque estimula a criança a falar, escutar e compreender os usos sociais da língua oral.

Conforme Dias (2001, p. 36), “Não se trata, simplesmente, de se ensinar a criança a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com ela nas mais diversas situações”, garantindo riqueza de vocabulário e apropriação da língua oral para usos informais e formais. E cabe ao professor o papel de mediador, promovendo um ambiente de sala de aula que estimule tanto a fala quanto a escuta.

## **CONHECENDO O GÊNERO LENDA**

O gênero oral lenda se caracteriza pelos conjuntos de contos orais passados de geração em geração que conversam com o território geográfico e o contexto sócio-histórico e cultural de onde surgiram. Originária do termo em latim *legenda*, a palavra lenda significa “o que deve ser lido”, são narrativas heroicas transmitidas oralmente que contam a história de um lugar, de um povo e que preservam as características dos contos populares, a saber: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade (Coelho, 2003; Cascudo, 1998).

Estas narrativas estão presentes no imaginário popular desde muito antes da invenção da escrita e, no Brasil, remontam aos contos tradicionais da mitologia indígena influenciados pela cultura europeia, sobretudo a portuguesa que tinha o país como colônia, e pela africana devido a vinda forçada de muitos povos do continente que aqui foram escravizados. Ainda, de acordo com

Coelho (2003), as lendas possuem uma transmissão folclórica e espontânea e têm por função tentar explicar fenômenos da natureza, além de repassar valores morais e ensinamentos sobre conduta, podendo ser contadas por qualquer indivíduo de um grupo.

Segundo Andrade (2015), as lendas podem ser categorizadas em três tipos, são eles a lenda religiosa, que aborda os comportamentos de santos, a lenda histórica, encarregada de explicar a criação de civilizações e a lenda naturalística, que abrange os elementos da natureza e geográficos, sendo mais popular entre os povos indígenas. Faz-se necessário destacar que as lendas, mesmo agrupadas em categorias amplas por suas semelhanças, se diferenciam umas das outras, seja pelo seu conteúdo ou por sua finalidade, a depender do local ou do povo ao qual estão associadas.

Tendo em vista sua linguagem simples e de fácil compreensão, o gênero lenda é acessível para qualquer pessoa de qualquer camada social e nível de escolaridade, sendo de fácil produção e transmissão. Também possui importância na identidade cultural de um povo ou região, por se tratar de saberes populares que enaltecem os costumes e tradições destes. Algumas lendas bastante conhecidas do folclore brasileiro são Iara, Saci Pererê, Curupira, Mula sem cabeça, Boitatá, Boto cor-de-rosa, Bumba-meu-boi, etc.

A importância das lendas para a preservação da cultura nacional também foi valorizada através da sanção de um decreto em 1965, assinado pelo então presidente do país, Humberto Castello Branco, que estipulou o dia 22 de agosto como o Dia do Folclore Brasileiro que tem por intuito resgatar e celebrar as raízes culturais do nosso povo, uma comemoração que tem potencial educativo nas escolas.

## **SUGESTÕES DE TRABALHO COM O GÊNERO LENDA**

Diante do que foi apresentado no aporte teórico deste trabalho, compreendemos que o gênero lenda pode contribuir para o ensino de oralidade na Educação Infantil por estar relacionado à contação de histórias e ao desenvolvimento do imaginário e do vocabulário das crianças, aspectos muito produtivos nesta etapa educacional. Portanto, visando ao auxílio do(a) professor(a) na mediação

deste gênero para o desenvolvimento de práticas de oralidade, propomos atividades com as lendas na Educação Infantil, especificamente, na fase pré-escolar.

No intuito de atender a tal encargo, apoiamo-nos em conceitos já expostos neste artigo e na obra de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) para a elaboração das atividades propostas, adaptando e acrescentando novos parâmetros às sugestões dos autores para trabalhar com a oralidade nessa faixa etária. Para a construção de nossa proposta, selecionamos a lenda indígena “O furto do fogo”, do povo Tembê, ou Timbé, majoritariamente localizado no estado do Pará.

A lenda utilizada está disponível na obra “As cem melhores lendas brasileiras”, de A.S. Franchini, portanto, considerando a limitação no que tange ao tamanho deste trabalho, apresentamos para fins de identificação apenas seu trecho inicial. Nossa sugestão de trabalho está dividida em duas etapas: a primeira consiste em uma contextualização com os alunos sobre o conceito de lenda e a segunda trata dos procedimentos metodológicos da atividade.

Ressaltamos que o trabalho aqui proposto deve ser desenvolvido durante uma aula inteira e que a lenda utilizada pode ser substituída por outra que o(a) professor(a) achar mais conveniente, desde que faça as devidas alterações. Ademais, sugerimos que as atividades não sejam trabalhadas uma única vez e que o professor busque novos conhecimentos para integrar a oralidade em suas aulas.

### **O FURTO DO FOGO (trecho)**

Segundo os índios tembês, nos tempos míticos o fogo tinha um único dono: o urubu-rei. Como o urubu era muito avaro da sua preciosidade, os índios não podiam fazer uso de chama alguma, e quando queriam comer carne só lhes restava o expediente de expô-la longamente ao sol. Isso foi até o dia em que um índio mais destemido resolveu dar um fim àquilo.

– Vamos atrair o urubu-rei e a sua tropa inteira – disse ele, matando uma anta enorme. Depois de sangrarem bem o bicho, eles deixaram o cadáver exposto ao sol, para atrair os urubus. Não demorou muito e o urubu-rei, atraído pelo fedor da carniça, desceu sobre a anta.

– Viva, temos hoje banquete farto! Vamos lá, companheiros, há carniça para todos! – disse ele, dando um grasnido...

### **Etapas I: Contextualização do gênero lenda:**

(1) As lendas são histórias antigas contadas oralmente de geração para geração por diversas comunidades do nosso país e de outros lugares do mundo. Elas podem contar feitos heroicos, ensinar como conviver em sociedade e explicar a origem de elementos da natureza.

(2) A princípio, o professor deve organizar os alunos em roda e dizer o que trabalharão na aula. Para investigar seus conhecimentos prévios, o professor deve questionar se eles sabem o que é uma lenda, se já ouviram alguma, para que serve e como elas são contadas. Esse tipo de interação inicial desperta o interesse das crianças no que será estudado.

### **Etapas II: Pondo em prática a oralidade:**

#### **Contação de história**

(3) Para o momento da contação da lenda, o professor deve utilizar uma caixa que será intitulada de “Caixa das Lendas” e nela estarão imagens dos personagens da história que vai ser contada. Os alunos deverão olhar as imagens e tentar descobrir do que se trata a história, após isso, o professor inicia a contação apresentando o nome da lenda e sua origem.

Aqui, ele deve abusar dos recursos linguísticos como imitação dos sons dos bichos, tom de voz, e do gestual. Também poderá usar fantoches, mas é preferível que use apenas os recursos citados acima para que as crianças foquem nas estratégias de fala e movimentos gestuais que o professor utiliza ao contar a lenda.

(4) Depois de contar a lenda, o professor pode fazer perguntas como “Vocês gostaram da história?”, “Qual parte mais chamou a atenção de vocês?”, “Será que os urubus conseguem mesmo carregar o fogo com eles?”, “O que tem de diferente na história que eu contei e na que vocês pensaram por causa das imagens?”.

Desse modo, o professor consegue ter um bom retorno do que os alunos entenderam e do que não, se estavam atentos à contação e na sua capacidade de narrar os fatos ocorridos.

## Produção oral

(5) Para turmas com mais de 15 alunos, sugerimos que o professor, após contar a lenda, divida-os em duplas para conversarem a respeito da lenda ouvida. Cada dupla tem cinco minutos para conversarem sobre o que mais gostaram na lenda ou algo que mudariam nela e cada uma terá um narrador representante que será o responsável por expor para a turma inteira de forma breve a sua opinião e a do seu colega.

É importante que antes dos diálogos acontecerem, o professor explique aos alunos que eles deverão decidir quem será o narrador, que respeitem a vez de cada um falar, ou seja, o turno de fala de cada um, e que a conversa se mantenha em tom baixo para não atrapalhar os demais.

(6) Se a turma tiver menos de 15 alunos, propomos a criação de uma lenda coletiva que pode ser desenvolvida de forma mais tranquila e organizada. O professor explica aos alunos que eles devem escolher três objetos da sala de aula e inventar uma lenda a partir deles. Ainda em roda, o professor inicia a construção da lenda falando uma ou duas frases que podem ou não conter um dos objetos e passa a vez para um aluno, depois de complementar a história este passa a vez para outro colega, e assim sucessivamente até que todos tenham participado e todos os objetos escolhidos sejam incluídos na lenda.

Por terem visto como o professor se expressou enquanto contava a lenda no início da aula, os alunos seguirão o seu exemplo e utilizarão, como souberem, dos recursos usados por ele e assim, assimilarão noções importantes de narração como entonação, gestual, sequência cronológica dos fatos, postura, respeito ao turno de fala, etc. No primeiro exemplo de produção oral, os alunos também conseguirão absorver esses conceitos. E, ao final da atividade de produção oral, o professor deve dar feedbacks positivos sobre os recursos linguísticos utilizados por eles.

No ensino de oralidade também podem ser utilizados jogos orais como telefone sem fio ou adivinhas, sendo assim, recomendamos, como uma espécie de premiação aos alunos pelo envolvimento nas atividades, que o professor finalize a aula com o jogo oral trava-línguas e este deve ter elementos da história

que ele contou. O jogo funcionará da seguinte forma: o professor diz o trava-línguas rápido e em tom que todos escutem, depois fala devagar para que os alunos memorizem e dá um tempo para treinarem em voz baixa, então escolhe um aluno para tentar dizê-lo em voz alta e rápido, se esse aluno errar outro deve tentar até que um acerte.

Para facilitar, criamos um trava-línguas baseado na lenda contada com uma linguagem simples e adequada à faixa etária das crianças que o professor poderá usar: *O fogo furtado do céu fez na floresta um fogaréu.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o apoio de estudos sobre o ensino de oralidade, visamos com este artigo demonstrar que o gênero oral lenda pode ser eficazmente trabalhado nas práticas de oralidade na Educação Infantil. Através da contação de histórias, da interação com narrativas tradicionais e construção de diálogos, as crianças desenvolvem não apenas suas habilidades de fala e escuta, mas também estimulam a imaginação e a criatividade. As sugestões aqui apresentadas permitem que os alunos criem suas próprias histórias, narrando-as com expressividade e engajamento, o que contribui para o seu desenvolvimento linguístico e promove a sua compreensão dos usos sociais da língua, ajudando-os a construir uma identidade cultural e social desde cedo.

De todo modo, não temos a intenção de esgotar o tema com este trabalho, mas sim abrir caminho para novas investigações ao seu respeito. Embora existam poucos estudos específicos sobre a temática aqui abordada, desejamos que nossas sugestões ofereçam um ponto de partida por onde começar. Destacamos que maiores estudos devem ser feitos, buscando métodos e estratégias que possam enriquecer o ensino da oralidade nesta etapa educacional. Por fim, é essencial que as práticas pedagógicas sejam continuamente revisadas e alinhadas às diretrizes da BNCC, garantindo que o ensino da oralidade seja valorizado e efetivamente implementado nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucas Veras de. Prática Educativa na Biblioteca Escolar: um trabalho a partir do gênero textual lenda. **Biblioteca Escolar em Revista, São Paulo, Brasil**, v. 4, n. 1, p. 75–95, 2015. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2015.106618. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106618>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC Secretária de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CASCUDO, Luis da Camara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, n. 3, p. 71-88, 2012. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/article/view/4440>. Acesso em: 1 ago. 2024.
- COELHO, Maria do Carmo Pereira. **As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias**. 2003. 223 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/teses/Maria\\_carmo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/teses/Maria_carmo.pdf). Acesso em: 24 jul. 2024.
- CRUZ, Silvânia Maria Da Silva Amorim et al.. Oralidade: ensino de língua portuguesa no documento parametrizador da base nacional comum curricular. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88202>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- DIAS, Ana Maria Iorio. **Ensino da linguagem no Currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FRANCHINI, A. S. **As 100 melhores lendas do folclore brasileiro**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 240-252, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/r3rdR4q6XXwpbnCYCsXd8NM/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 27 jul. 2024.



# CAPÍTULO 6

## O TRABALHO COM ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE PIBIDIANAS EM FORMAÇÃO

Ellen Eduarda Oliveira Costa<sup>1</sup>

Tainara Pereira da Silva<sup>2</sup>

Caylane Maria Lima dos Santos<sup>3</sup>

Allan de Andrade Linhares (Orientador)

### INTRODUÇÃO

A prática da oralidade e o ensino da língua materna em sala de aula tem sido um tema pouco explorado nas formações de professores, o que causa certa preocupação, pois é extremamente importante estimular a fala e a oralidade das crianças, mostrando e ensinando como se dão as práticas e o uso da nossa língua como de fato ela deve ser. Seguindo essa ótica a presente escrita se trata de oralidade e ensino da língua, como elas ocorrem nas salas de educação infantil de acordo com as observações realizadas em escolas que trabalham com essa etapa educacional. Essas experiências provêm da participação no PIBID<sup>4</sup>, programa que proporciona grandes aprendizagens para os estudantes em formação.

Esse trabalho está dividido em cinco tópicos. O primeiro apresenta-se sobre o que se trata a oralidade e o ensino da língua materna, bem como esses

---

1 Graduanda do 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Monitora voluntária no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PI-BID). E-mail: elleneduarda042@gmail.com

2 Graduanda do 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Monitora voluntária no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PI-BID). E-mail: taynaradasilva55@gmail.com

3 Graduanda do 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Monitora voluntária no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PI-BID). E-mail: caylanemarialima.2018@gmail.com

4 PIBID – Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – Programa universitário que permite aos graduandos em licenciaturas acesso à uma primeira experiência em sala de aula.

deveriam ser trabalhados desde a educação infantil. Além também de trazer o porquê essas práticas são tão relevantes, em que elas auxiliam e como os professores e pedagogos podem trabalhar com as crianças para que desenvolvam suas habilidades de forma eficaz. No segundo trata-se a infância, como é esse período, quais cuidados ele exige, o que se deve trabalhar com o ser humano nessa fase e como é o processo de desenvolvimento deste. O terceiro traz o que a Base Nacional Comum Curricular apresenta a respeito do trabalho referente à oralidade e o ensino da língua materna a ser realizado nas escolas. O quarto se trata de um relato de experiências das autoras, enquanto estagiárias do PIBID, sobre a temática aqui abordada. E por fim, o quinto tópico apresenta as conclusões acerca do tema ora abordado.

## **O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E A ORALIDADE**

O trabalho com a oralidade nas salas da educação infantil e o ensino da língua materna (como de fato deveria ser) é uma questão pouco discutida, porém de grande necessidade e importância de se praticar, visando todas as modalidades da língua (oral e escrita). Existem várias faces e modalidades da oralidade, as quais não são trabalhadas da forma como deveriam ser ensinadas, causando um grande prejuízo no processo de aprendizagem da língua materna.

Estudos sobre linguagem preconizam que ter um conhecimento da língua significa conhecer conceitos e normas gramaticais em que o aluno tende a apresentar um controle formal da dela. Com isso, o ensino da língua portuguesa se organiza e se dá através de práticas e atividades que tendem a levar as crianças a adquirirem as habilidades de aprender por intermédio de textos e também a produzir em diversas modalidades como a escrita, oralmente e com multimodalidade.

O ensino da língua materna desde a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. A língua materna, ou língua nativa, é a primeira que a criança escuta e aprende a partir do nascimento. O ensino dessa, na infância, é importante pois contribui para desenvolvimento da comunicação e da expressão de pensamentos, sentimentos e necessidades. Tem também como função fornecer o vínculo familiar e cultural, sendo que está inti-

mamente ligada à identidade da criança. Através dessa, os pequenos se conectam com suas raízes e tradições.

Nesse sentido, é importante destacar que o ensino da língua materna no início do processo de escolarização comportará alguns desafios, visto que o público desta etapa da educação está no início de conhecimento sobre a língua. Diante disso deve-se levar em conta nesse processo a diversidade linguística que envolve sotaques, jeitos de falar distintos daqueles que estamos acostumados a ouvir, para que nesse contexto compreendam que não há um certo ou errado. Assim, considerando essa concepção, Jorgens (p. 03) traz que a prática do ensino da língua materna deve incluir a elaboração de atividades que promovam a interação do sujeito com o mundo e com as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, é notório a complexidade para com o ensino da língua materna na educação. Professores e professoras necessitam de formações adicionais direcionadas a esse modo de trabalhar na educação infantil para que haja de fato o desenvolvimento integral das crianças.

A exposição e o trabalho com a língua materna desde cedo é de grande relevância para o desenvolvimento social, incluindo habilidades de pensamento, raciocínio e resolução de problemas. No ambiente familiar ocorre de forma natural, por meio da interação com os pais, familiares e cuidadores. Já no meio escolar é importante que seja trabalhado de forma lúdica e com gêneros textuais orais, bem como os escritos também.

Diante da importância pressuposta do ensino da língua materna no início do processo de escolarização, há de ser levado em conta também o fator oralidade, a ser trabalhada com crianças na educação infantil. Tendo em vista que essa etapa da educação é necessária e fundamental, é nesse momento que as crianças tem início ao seu processo de vivências, tendo contato com formas diferentes de enxergar o mundo. É quando têm suas primeiras interações com pessoas até então desconhecidas, e tudo isso faz com que essas tenham a curiosidade aguçada para o ato de explorar, de conhecer o mundo. Com isso, é interessante que os educadores e educadoras estejam preparados para explorar e trabalhar essa curiosidade, utilizando até mesmo da explicação para falar sobre o que os rodeia; o porquê tal coisa é como é; porque tem esse nome, essa forma, enfim, incentivando assim a descrição e a narrativa do ambiente.

Estimular a interação promovendo atividades que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral, como brincadeiras onde as crianças precisam se comunicar entre si, proporcionam experiências significativas que ocasionam situações de aprendizagem da língua por meio de um trabalho com a linguagem oral e a escrita, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da oralidade. Isso pode ser trabalhado desde o início com a oralidade, em que esses permitirão que as crianças se expressem, tanto por meio de recursos lúdicos como através da musicalidade, da contação de histórias, além de brincadeiras ou, até mesmo, mediante a expressões livres que envolvam, nesse primeiro momento, o uso da comunicação, fazendo com que haja interação entre os sujeitos.

Muito se associa o significado de oralidade à fala e vice-versa. De fato, estão interligadas, isso porque a fala faz parte da oralidade. A oralidade se constitui de um conjunto de ações, como a fala, a entonação, o volume, os gestos e expressões corporais, tudo que proporciona um entendimento e compreensão do que se deseja expressar e/ou transmitir. Identificar essas características é comum. São mostradas e ensinadas nas escolas, mas geralmente não se tem uma precisão nesse ensino, existem deficiências nesse processo. A fala, por si só, carrega vários aspectos que permitem entender e perceber como se dá a oralidade de alguém por exemplo, com quem se fala, se está calmo ou bravo, se triste ou feliz, etc. É uma atividade social e natural do dia a dia. Isso é algo que geralmente não se ensina nas salas de aula, sobre o porquê e como discernir tais aspectos, além de vários outros, não só na linguagem oral, mas também na escrita. A respeito disso e da importância dos espaços educacionais terem esse cuidado, Marcuschi (2005) diz que:

*Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (Marcuschi, 2005, p.24).*

A oralidade é conhecida também como uma forma de inserção social, sendo que por intermédio dessa haverão pontos a serem observados na variação linguística. Em decorrência disso Marcuschi (2001) afirma que:

*A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade so-*

nora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso (Marcuschi, 2001, p.21).

Em virtude do pressuposto, fica evidenciado o quão necessário é trazer desde o início o trabalho com a oralidade na educação infantil. Apesar de muitos considerarem a educação infantil uma etapa sem importância, ainda que haja essa percepção, a educação infantil é para a criança o início de sua vida social, do ensino e aprendizagem e seu desenvolvimento. Além disso, existir essa noção de domínio da oralidade desde o início da escolarização de crianças contribuirá positivamente, sobretudo para um melhor desenvolvimento nas próximas etapas da educação básica.

Há uma grande desvantagem quando se trata de leitura e escrita, isso porque hoje em dia com as tecnologias em tamanho avanço, as crianças e jovens não têm interesse para leitura. Não criticando a tecnologia e o avanço digital, uma vez que esses viabilizaram uma facilidade a mais na aquisição e acesso à livros, sites, etc. O que se questiona aqui é que ao mesmo tempo em que se tem tal acessibilidade, existem as distrações com tal facilidade e acesso, tirando o foco e o interesse dos textos para os jogos online, redes sociais e canais e aplicativos interativos.

O que se enfatiza aqui é que os hábitos de leitura e escrita são fatores de maior contribuição para o desdobramento oral e da escrita, sendo praticados assim a oralidade e o ensino da língua materna, e para trabalhar isso pode-se e deve-se utilizar de ferramentas tecnológicas, como jogos online que estimulam e exercitam tais áreas, dentre outros inúmeros instrumentos.

## **INFÂNCIA**

A infância é a fase de maior desenvolvimento do ser humano, isso porque é o período em que há um maior número de fatores se desenvolvendo para que o processo de crescimento ocorra em harmonia para com as demais etapas da vida. Assim como todas as funções do corpo humano precisa evoluir, a oralidade é de extrema necessidade na vida do ser humano. É através dela que se dá uma comunicação entre os indivíduos, e bem trabalhada ela proporciona uma transmissão, um entendimento, uma compreensão de qualidade, onde não haveriam tantas dúvidas e más interpretações.

Na Idade Média a criança era vista como um mini adulto, cabendo à ela imitar o comportamento e tarefas que os adultos praticavam, se preparando para a vida adulta. Segundo Philippe Ariès a criança não passava pelos estágios da infância como na sociedade atual, a infância e a adolescência eram inexistentes, não tendo assim os direitos que têm hoje. A socialização, a educação e as aprendizagens se davam com as tarefas que tinham que realizar juntamente aos adultos.

Afirma que essa sociedade via mal a criança e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a um período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem; mas, sem passar pelas etapas da juventude, que *talvez* fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades desenvolvidas de hoje (Ariès, 1981, p.10).

Na contemporaneidade se vive uma realidade diferente, onde a infância, a adolescência e a juventude existem e é vista, bem como suas necessidades, direitos e deveres. Hoje a infância é vista como uma fase em que prevalece o brincar, ação que, segundo estudiosos, é comprovada a eficácia nos desenvolvimentos físicos, motores, cognitivos, dentre outros. Com isso, pratica-se o aprender brincando, uma prática de atividades onde as crianças brincam e aprendem ao mesmo tempo, com brincadeiras, jogos e brinquedos que abraçam os assuntos que devem ser retratados.

No que concerne a busca pelo desenvolvimento da oralidade na educação infantil é importante que educadores e especialistas estejam atentos a essas questões e busquem estratégias para estimular a oralidade dos pequenos, seja por meio de brincadeiras que promovam a comunicação, da utilização da música como ferramenta de desenvolvimento da fala, ou de projetos que incentivem a leitura em suportes gráficos e eletrônicos, dentre outros auxílios.

No mundo tecnológico em que se vive hoje, o que não faltam são ideias de atividades e trabalhos a serem desenvolvidos com as crianças. Esse trabalho de oralidade e ensino da língua materna deve ser realizado desde a educação infantil para melhor aproveitamento nas etapas seguintes, para que não haja tantas dificuldades nos seguintes processos, impedindo o progresso nas demais áreas a serem ainda desenvolvidas. Enfatiza-se isso pois cada etapa de desenvolvimento tem o seu tempo e idade a ser adquirido.

## ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular tornou-se um importante documento, essencial para guiar os profissionais da educação em suas práticas pedagógicas. Para a educação infantil a BNCC organiza como deve ocorrer o desenvolvimento das crianças. Essa etapa da educação está organizada em campos de experiências. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), essa se constitui como uma relação direta com a utilização da oralidade em seu processo, na prática, podendo ser percebido, quando se trata da aquisição da experiência, que há a necessidade de interação com outros sujeitos, como o conviver, demonstrar interesses, tomar atitudes, compartilhar, comunicar-se com os colegas, perceber as características do outro, ampliar as relações interpessoais e comunicar suas ideias. Em todas essas ocasiões há e exige comunicação e interação entre os sujeitos.

Diante dessa premissa, as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil (DCNEI, resolução CNE/CEB nº5) em seu artigo 4º ainda reforçam a ideia da criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas suas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Nesse sentido percebe-se que, quando os documentos legais que norteiam a educação no Brasil descrevem sobre interação, relações cotidianas, etc., essas estão diretamente interligadas com a fala e com o expressar, e tais, por sua vez, estão atrelados no sentido de oralidade. Levando em consideração tal fato, a BNCC (2018) sugere que as crianças estejam em plena construção da linguagem oral, conhecendo, ampliando e enriquecendo recursos de comunicação. Além disso, propõe práticas que visam o desenvolvimento da oralidade desde os primeiros anos escolares, reconhecendo-a como um importante instrumento no processo de comunicação e aprendizagem. A promoção de situações que estimulem a expressão oral, o diálogo e a escuta ativa também são aspectos valorizados pela BNCC na educação infantil.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA - PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)**

As experiências aqui relatadas são de setembro a dezembro de 2023. O objetivo do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID) é oferecer aos discentes dos cursos de licenciatura uma preparação e formação inicial para atuação em sala de aula no ambiente escolar. Com isso e tendo em vista o objetivo do programa, é necessário também evidenciar o papel dos (as) monitores (as)/participantes do programa (os pibidianos) dentro da sala de aula, nesse caso, de educação infantil. Esses têm por função auxiliar os professores das salas referências (turmas em que foram inseridos), como também participar ativamente no desenvolvimento de projetos e atividades que visam oferecer aprendizados às crianças. Levando esse aspecto em consideração, a proposta para que ocorram essas aquisições de conhecimentos é voltada principalmente para atender, sobre tudo, as necessidades que as crianças têm dentro do contexto escolar e educacional. Olhando por essa perspectiva ainda recorda-se que, em um primeiro momento no programa foi evidenciado um processo ainda desafiador frente à nova experiência em sala de aula com crianças da educação infantil. Os primeiros dias foram bem difíceis, sobretudo porque ainda não se tinha experiência com crianças pequenas e bem pequenas.

Um dos desafios enfrentados foi tentar compreender quais eram essas necessidades não vistas que atrapalhavam no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Com isso destaca-se nesse percurso a carência de observar as falas dos pequenos e escuta-los com atenção. Para isso a escola juntamente com o programa desenvolveu um projeto de contação de histórias vendo a possibilidade de desenvolvimento da linguagem, pensamentos, memória, atenção e criatividade deles. Como já relatado anteriormente, a inserção no programa só ocorreu em setembro de 2023, porém as atividades do PIBID já haviam iniciado. Perante tal informação, o ponto central neste relato é tentar trazer a relação existente entre um projeto de contação de histórias e a oralidade.

A atuação se deu em duas escolas municipais, em salas de pré-I e pré-II – educação infantil. Na primeira instituição observou-se durante os meses de programa que, as atividades utilizadas com as crianças eram tarefas fotocopiadas, ou



seja, atividades impressas, geralmente de colorir. Para praticar a escrita, a professora da turma de pré-I elaborava a atividade escrita à mão por ela mesma, na qual propunha às crianças que escrevessem seus nomes completos, repetissem a escrita das vogais e dos números. Outra atividade era a canção de músicas infantis seguidas de questionamentos a respeito das músicas entoadas anteriormente.

Em sala, com a inclusão dos monitores do programa, os pequenos tinham mais “tias e tios” para lhes dar atenção, o que fazia com que eles interagissem mais. Em muitas dessas interações aconteciam relatos das crianças para os pibidianos sobre o que aconteceu no dia anterior, onde foram, o que ganharam, o que fizeram. Essas contações ajudam a desenvolver a fala e a oralidade dos pequeninos, que uma vez com dificuldades de pronúncias vão se desenvolvendo. Praticavam a escrita por meio de desenhos, rabiscando e tentando colocar no papel suas aventuras e fantasias. As famílias dessas crianças não cumpriam sua parte de incentivar a leitura e a escrita, dificultando o papel da professora e da escola, que por suas vezes deixavam a desejar no desenvolvimento de tais práticas.

Na turma de pré-II as atividades aconteciam, em primeiro momento, com a contação de histórias pelas professora e monitoras. Em seguida questionava-se as crianças para que elas pudessem contar com suas palavras o que tinham entendido da história contada, aguçando-os para que tenham voz ativa e se expressem diante do que estava posto diante delas. Perante esse fato, pôde-se observar que esse projeto além de despertar a curiosidade das crianças interfere positivamente em seu desenvolvimento.

É perceptível que o trabalho com a oralidade está desde cedo no cotidiano das salas de aula da Educação infantil, atentando para o momento que elas mais se utilizam dessa (ainda que de forma genuína), momento esse de interação com os colegas. Uma forma de realizar essas práticas é no momento de perguntas referentes às histórias contadas, e é a partir disso que gera um momento de discussão entre as crianças, onde cada um pode manifestar-se. Principalmente através do mundo literário, explorando e trabalhando os vários gêneros textuais e praticando a escrita de forma que, de fato, aflorem e expressem seus pensamentos, sentimentos, etc.

Embora seja uma ação com grau significativo de condução é essencial oferecer aos pequenos ocasiões para que consigam se expressar, seja recontando histórias ou até mesmo no cotidiano delas. Portanto, a oralidade e a escuta são dois eixos que devem andar lado a lado, especialmente no contexto da educação infantil. Isso porque é por intermédio da oralidade que serão inseridos socialmente e se tornarão sujeitos culturais e pensantes.

## CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, fica evidenciado o quão é importante a valorização das falas das crianças e ter uma escuta ativa para as necessidades delas. Portanto trabalhar com oralidade e ensino da língua materna desde cedo é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos desde educação infantil, além de influenciar significativamente nas próximas etapas de educação.

Há de se levar em conta também que a oralidade é um eixo que provoca muitas discussões no ensino de língua materna, especialmente em salas de aula da educação infantil. Portanto ainda que esse seja um assunto de extrema importância, é notório que existem muitas concepções divergentes acerca desse assunto, mas o importante nesse contexto é promover experiências significativas de aprendizagem da língua por meio do trabalho com linguagem oral. Contudo, o estímulo ao desenvolvimento da oralidade nas crianças, por meio da inserção de livros e dos vários gêneros textuais, desde muito cedo é essencial para seu processo evolutivo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A, DIONISIO A.P (org.). **Fala e escrita. Belo Horizonte.** Ceale, 2005.

MARCUSCHI, L.A, XAVIER, A.C (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

**BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** MEC: Brasília -DF, 2002.

**BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília- DF: MEC/CNE/CEB, 2009.**

**BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília - DF: MEC/CNE, 2010.

**BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília - DF: MEC, 2017.

**BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 12 de dezembro de 1996).** 6ª Ed. Brasília-DF: Senador Federal, 2022.

**BUNZEN, Clécio. Ensino de língua portuguesa.** Instituição: Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP / Departamento de Educação, Olhares & Trilhas. Uberlândia: EDUFU, 2017.

**PIAUÍ. Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso Estado - Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

**Prefeitura Municipal de Floriano - PI. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Referencial Curricular do Município de Floriano – PI.** Floriano - PI, 2021.

**ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.** Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

# CAPÍTULO 7

## INTERROMPENDO A COLONIALIDADE LINGUÍSTICA A PARTIR DO ENSINO COM O LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

Francisco das Chagas da Costa Araújo<sup>2</sup>

Alex Alves Egido<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO<sup>4</sup>

Quando alunos/as não refletem sobre a diversidade da Língua Portuguesa, especialmente suas variedades tidas como não padrão, pode ocorrer uma intensificação da marginalização dos/as falantes que se valem dessas variedades, o que resulta em uma perpetuação da exclusão deles/as. Nesse cenário, são vítimas sucessivas de brincadeiras e descaso de indivíduos que desconhecem as variedades linguísticas. Estudos revelam que “[...] isso tudo acontece por que a escola não reconhece a realidade linguística do aluno, o aluno aprende a falar de acordo com variedade do português própria de sua comunidade, ignorando a variação linguística” (Ribeiro, 2013, p. 6). A instituição escolar, ao não reconhecer a realidade linguística que os/as alunos/as trazem de suas comunidades, fortalece a exclusão linguística e faz perdurar um ensino que não acolhe a riqueza cultural presente nas diferentes maneiras de uso da língua. Dessa forma, é “[...] preciso que a escola e todas as instituições de educação e cultura reconheçam a verdadeira diversidade linguística de nosso país, e abandonem o mito da unidade do português” (Rique, 2012, p. 6).

---

1 Este capítulo é uma versão revisada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do primeiro autor, orientado pelo segundo, apresentado em 2024 no curso de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

2 Graduando em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: francisco.cca@discente.ufma.br

3 Docente no curso de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Letras (PGLetras/UFMA) e professor colaborador no Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM/UEL).

E-mail: alex.egido@ufma.br

4 Agradecemos imensamente às doutoras Maria Francisca da Silva (UFMA) e Cristiane Rosa Lopes (UEG), pelas leituras e contribuições em uma versão prévia deste manuscrito.

Assim sendo, discutir a variação linguística no ambiente escolar é muito relevante. Isso não significando, contudo, excluir a norma padrão. Como nos lembra Fernandes (2014, p. 16), “[...] é função da escola obviamente levar o aluno ao conhecimento da norma padrão, pois é seu direito”. Nesse sentido, essa discussão não deve ser feita apenas em uma aula ou a partir de uma atividade, tendo em vista que é um fenômeno linguístico complexo. Nesse sentido, Bagno (1999, p. 40) orienta que “[...] cada professor de língua assuma uma posição de cientista e investigador, de produtor de seu próprio conhecimento linguístico teórico e prático”, ensinando a variedade de prestígio da língua portuguesa e não excluindo o direito dos/as alunos/as mobilizarem outras variedades da língua em situações contextualmente situadas de comunicação.

Todas as línguas vivas sofreram alterações no decorrer do tempo (Calleia, 2019). Além disso, muitos/as falantes trazem de casa, da sua comunidade e de seu entorno outras formas de fala. Então, não devemos julgá-las como algo que não faz parte da realidade social mais ampla. O Brasil é um país vasto e cheio de variedades linguísticas dentre as diferentes comunidades, cada uma pronunciando as palavras de uma forma única. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 70), ainda em relação à diversidade cultural, cabe afirmar que se estima que “[...] mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades”. Então, devemos, enquanto professores/as de línguas, ter um olhar mais reflexivo para o nosso país, se atentando às diversas culturas e suas origens, que se refletem na língua. Assim, poderemos reconstruir uma visão mais sensível em relação ao outro e dar importância à riqueza da diversidade histórica existente em nosso Brasil.

Retomando a discussão sobre o papel das escolas, a norma culta - aquela imposta como de prestígio - ainda é estabelecida como a única aceitável no uso da linguagem, não explorando de forma profunda as variedades da língua, as quais seriam de suma importância para os/as alunos/as reconhecerem a relação dos padrões existentes na sua linguagem. A esse respeito, Bagno (1999, p. 70) argumenta que “[...] é preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da variação linguística por que o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica.”

A partir dessa passagem, e parafraseando-o, o autor compreende que a norma padrão muitas vezes é percebida como um modelo ideal que não reflete fielmente as regras reais utilizadas pelos/as falantes no dia a dia (Bagno, 1999, p. 70). Consideramos importante ressaltar a necessidade de reconhecer e compreender a linguagem como ela é efetivamente materializada pelas pessoas, tendo em vista que revela traços de suas identidades, do local de onde vêm, de quem são e de quem almejam ser. Quando esse apagamento linguístico acontece em sala de aula, fica um sentimento de descaso com as variações, quando, na verdade, a escola deveria ser a mediadora e a geradora desse espaço de aprendizagem e reconhecimento das práticas de ensino gerando conhecimentos para os/as alunos/as.

Considerando as reflexões que têm sido tecidas a respeito das variedades linguísticas e do papel da educação no interrompimento de instâncias de preconceito linguístico (Bagno, 1999; Brasil, 2017; Ribeiro, 2013; Rique, 2012), tomamos o livro didático (LD) “Multiverso” (Campos; Oda, 2020) como material de análise. A obra foi aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2021, para uso de alunos/as e professores/as das escolas públicas de Educação Básica, e foi escolhido para ser adotado no Município de São Bernardo, no estado do Maranhão, localidade geográfica em que estamos inseridos profissionalmente. O LD possui 6 unidades, em um total de 320 páginas, mais uma seção temática dedicada à variação linguística, composta de 6 páginas. Justificamos nossa escolha por esta seção específica considerando que ela aborda diretamente a temática em tela. Ao interpretá-la, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais são os tipos de variação linguística abordadas no livro didático “Multiverso”?; O que essas variações linguísticas revelam sobre as relações de poder?; e Quais os conceitos de língua da autora e do autor do livro didático nessa seção?

Justificamos este estudo pelo fato dele mostrar o quanto o preconceito linguístico ainda é preocupante no âmbito educacional. Chamando a atenção para este problema, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998, p. 82) alertam que “a discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade”. Consoante a isso, podemos perceber que a escola possui papéis conflitantes: por um lado, ela é um dos principais mecanismos de imposi-

ção linguística aos/às alunos/as, muitas vezes ditando o uso estrito da norma culta a eles/as e desconsiderando suas histórias e origens; por outro lado, é também na escola que um reconhecimento e uma valorização da diversidade linguística deles/as pode acontecer.

Considerando que a escola é, historicamente, a principal responsável em ensinar a gramática normativa, momentos de reflexão a respeito da legitimidade das variedades linguísticas *outras*, aquelas não convencionalmente ensinadas em sala de aula, são essenciais. Neste sentido, existe muitas situações controversas no cenário social dos/as falantes e, por meio do Ensino Superior e do Ensino Básico, essa questão tem chamado atenção por ser pouco abordada no ambiente escolar. Conforme Baronas, (2014, p. 40), “[...] no meio escolar, na maioria das vezes a diversidade da língua é também ignorada, pela falta de preparo teórico-metodológico, para o professor lidar com um fenômeno comum, entretanto ignorado pela sociedade.” Diante disso, esse questionamento também emergiu nas experiências de Estágio Supervisionado do primeiro autor, em 2022, principalmente no convívio com alunos/as e na forma como a escola lidava insuficientemente com esse embate linguístico.

Sob minhas<sup>5</sup> experiências no ambiente escolar, pude notar deficiências no enfrentamento do preconceito linguístico dentro da escola, o que me fez refletir tanto em como usamos a língua quanto em como a ensinamos. Logo, pareceu-me que os agentes da escola ainda apresentam dificuldades em lidar com as variedades linguísticas de forma adequada, o que pode afetar as experiências dos/as alunos/as. Portanto, o estágio que participei não proporcionou só uma visão sobre as dificuldades, mas também pode ter revelado a necessidade de melhores encaminhamentos para lidar com as questões linguísticas no ambiente escolar.

Após estas considerações iniciais, dedicamo-nos a algumas considerações teóricas focadas em colonialidade linguística, variedades e preconceito linguístico. Em seguida, indicamos e comentamos a respeito dos componentes metodológicos que orientam nosso estudo. Na seção seguinte, analisamos a seção supracitada do LD, a fim de responder às três perguntas de pesquisa. Por último, tecemos algumas considerações finais e encaminhamentos.

---

<sup>5</sup> Parágrafo escrito pelo primeiro autor do artigo, a partir de suas experiências em contexto de Estágio Supervisionado.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Notamos que certos grupos da sociedade adotam a norma culta da língua portuguesa, e conseqüentemente apagam seus traços únicos de identidade, a fim de circularem em contextos de prestígio social. Neste sentido, pensando na história do país e seu processo de colonização pela Coroa Portuguesa, “[...] produz[-se] na situação colonial, uma disposição da parte dos colonizadores de se comunicarem entre si enquanto eles reduzem possíveis interlocutores a comunicadores simples e suas linguagens” (Veronelli; Daitch, 2015, p. 94).

Dessa forma, essa norma culta é resultado de intensas imposições linguísticas, a fim de ditar como interações realizadas entre os colonizadores, povos indígenas e africanos deveriam ser conduzidas. No entanto, a língua imposta pelos portugueses durante a colonização foi forçada como a dominante no Brasil, quando os povos nativos teriam que se adaptar a ela, exterminando, assim, suas próprias e diversas línguas locais. A título de exemplo de como esse apagamento da diversidade linguística tem se dado no país, em 1757, o Marquês de Pombal decretou a proibição da língua geral “[...] e oficializ[ou] ‘a língua portuguesa com o objetivo de alcançar o monolinguísmo’” (Santana; Neves, 2015, p. 77). Consoante a isso, a língua portuguesa foi determinada como a língua oficial no Brasil e assim se mantém até os dias atuais. Conseqüentemente a essa imposição, para citar um caso, houve a proibição não só da língua Tupi, mas também do seu ensino e uso local, além de tantas outras línguas indígenas.

Essa imposição do português teve intensas conseqüências para os povos indígenas que viviam no Brasil durante o período colonial, ao serem obrigados a abandonar suas culturas e línguas em prol daquelas estabelecidas pela Coroa Portuguesa, que acabou por limitar a identidade linguística. Contudo, entendemos essencial trazer à discussão a reflexão de Lucchesi (2012, p. 45) “O contato do português com as línguas indígenas e africanas não foi suficiente para gerar línguas crioulas, mas foi suficiente para produzir um amplo processo de erosão morfológica na variedade da língua portuguesa adotada por índio-descendentes e afro-descendentes”.



Consequentemente, a língua passou por intensas transformações, as quais vêm se perpetuando com o tempo e sofrendo alterações nos seus sentidos, devido aos contextos socioculturais emergentes no decorrer da história e ao intenso contato linguístico dos portugueses, povos indígenas e africanos, resultando no surgimento de novas expressões. Dito de outro modo, entendemos que a língua portuguesa que hoje opera nossas práticas comunicativas no Brasil é resultado da imposição linguística portuguesa, mas ressaltamos que, em razão dos/as falantes que aqui se encontram, trata-se de *outro* português.

Neste sentido, graças ao uso de seus/suas falantes, diversos/as em culturas, histórias de vida e outras línguas que conhecem, a língua portuguesa passou a se transformar, absorvendo e criando variedades linguísticas, o que evidencia a sua riqueza e diversidade. Segundo Almeida (1997, p. 172):

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e tem mostrado a experiência que o mesmo passo, que se introduziu neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe.

Dito de outro modo, a língua do conquistador tem sido historicamente imposta como ferramenta ideológica que contribui para a marginalização das línguas e culturas locais, fazendo com que se tenha a perda das identidades linguística dos povos e, consequentemente, a absorção da língua, cultura e identidade. Essa diversidade do português pode ser exemplificada pelas transformações na língua, observadas no decorrer da história, bem como aquelas impulsionadas por questões sociais e culturais da sociedade, as quais ilustramos e comentamos na seção de análise.

Outro conceito basilar nesta discussão é o de colonialidade linguística, que Mariani (2004, p. 19) explica:

[...] trata[r]-se de um processo histórico de confronto entre línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos dessemelhantes, em condições assimétricas de poder tais que a língua colonizadora tem condições políticas e jurídicas para se impor e se legitimar relativamente à (s) outra (s), colonizado(s).

Portanto, a variação linguística sob os aspectos e contextos do período colonial vai muito além, ou seja, é importante reconhecer não apenas as influências históricas e seus impactos no processo de transformações da linguagem, mas também os processos contemporâneos que continuam a moldar a língua portuguesa no Brasil e o que os motivam. Seguindo essa linha de reflexão, consideramos que há “[...] consequências da colonialidade a nível linguístico – como ela condiciona o que é uma linguagem, como a classificação da população mundial em raças que são superiores e inferiores” (Santana; Neves, 2015, p. 89). Sendo assim, entendemos que o preconceito linguístico ganha força a partir de um sentimento de superioridade de falantes que se consideram superiores, motivados/as por julgamentos ou generalizações inesperadas, visto que acreditam na ideologia de que o modo de falar do outro é errado.

O processo linguístico ocasiona muitas comparações em que a gramática reflete a realidade das pessoas que fazem parte da sociedade urbana, especialmente aquelas de acesso econômico e a bens e específicos especializados, enquanto que a zona rural apresenta uma diversidade linguística atrelada às vivências de suas próprias comunidades. No entanto, a língua já existente vem passando por transformações ao longo do tempo devido ao forte contato entre diferentes expressões linguísticas entre os/as falantes, visto que a língua correta e legível para classes altas seria apenas aquela nos dicionarizada e estritamente representada em gramáticas. A esse respeito, Bagno (1999, p. 38) explica que:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, como vimos no Mito nº 1, uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’.

Sendo assim, há diferentes níveis econômicos na sociedade em que a prioridade do pertencimento é apenas para pessoas financeiramente elevadas; há situações em que alunos/as são privados/as de se expressarem verbalmente por não dominarem o código de prestígio. Segundo Figueiredo (2019, p. 65), “[...] hoje [em dia] é perceptível que muitos professores não veem isso, ou pelo menos fecham os olhos para essa realidade, impondo a norma padrão da língua

sem se preocuparem com toda a àquela bagagem linguística que o aluno traz de casa”. Logo, isso acontece devido aos/aos professores/as apoiarem o que a sociedade impõe, em que apenas falantes da norma culta padrão da língua portuguesa são vistos/as como corretos/as.

Nesse sentido, julgamos necessário entender que a gramática normativa e a língua falada por diversas pessoas são diferentes. O preconceito linguístico surge dessa confusão entre ambas, em que erroneamente se mesclam a gramática e a língua. Nessa mesma linha de reflexão, Bagno (1999, p. 9-10) enfatiza que:

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida à confusão que foi criada, no curso de história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. A língua é enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma Culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo resto da língua – afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia gerada pelo preconceito linguístico.

A gramática normativa está ligada ao termo político e econômico com intuito de prescrever o que é considerado “certo” ou “errado” dentro de um sistema de signos de palavras de uma determinada língua. Esse entendimento de língua encontra respaldo nas premissas de pureza, estabilidade e generalização. Diante disso, argumentamos que é necessário quebrar essas raízes preconceituosas e entender que essa variação da língua muda em decorrência de distintos fatores, como o ambiente e a pessoa que a utiliza (Bagno, 1999, p. 9-10). Logo, entendemos ser preciso promover níveis de consciência nas pessoas em relação à diversidade da língua portuguesa. Buscamos, assim, valorizar e reafirmar que há “modos peculiares de falar (,ou seja, há normas específicas) e o comportamento normal do/a falante é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que ele/ela se encontra” (Faraco, 2008, p. 40).

No entendimento de Bagno (1999, p. 43), “do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o pre-

conceito contra a fala característica de certas regiões”. Dessa maneira, a maioria dos/as falantes, mesmo sabendo da existência da gramática normativa, ainda prefere falar de acordo com o que é de costume, seguindo as normas rotineiras da própria região na qual reside e seguindo a norma culta apenas na modalidade da escrita.

Levando essa discussão para o contexto da escola, argumentamos que ela deve respeitar as diversidades da língua, das regiões e da cultura dos/as alunos/as, visto que esse é o ambiente em que eles/as adquirem novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que expressam aqueles que trazem de suas experiências de vida. Assim, os/as alunos/as não devem ser menosprezados/as por terem línguas diferentes uns/umas dos/as outros/as, como a língua das classes dominantes que estariam mais de acordo com normas gramaticais. Assim, Bagno (1999, p. 18-19) ressalta que:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas à educação e à cultura abandonem esse mito da ‘unidade’ do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não padrão. O reconhecimento da existência de muitas normas linguística é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma ‘língua estrangeira’ para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística, empregada no cotidiano é uma variedade de português padrão.

Devido a essa desigualdade na escola, no meio social e em outros espaços, a metodologia dos/as professores/as pode mudar essa situação, melhorando a interação dos/as alunos/as e diminuindo essa discrepância entre legitimação linguística e oportunidade de uso de suas próprias variedades linguísticas em contexto escolar. Nesse sentido, como os/as professores/as ensinam é de extrema importância para orientar os/as alunos/as sobre como devem se expressar perante as diversas situações do cotidiano. As palavras de Bagno (1999, p. 42) podem nos servir de orientação para um trabalho em sala de aula:

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor ou o pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam.

Desse modo, é preciso nos desfazermos da crença de superioridade linguística e valorizar as variantes da língua dos outros sem menosprezá-las, pois a forma como as pessoas falam reflete, em certo grau, sua cultura. Assim, não é correto afirmar que não sabem falar corretamente o português. Esse senso errôneo deve ser combatido para não haver afirmações preconceituosas, intolerantes e autoritárias.

As escolas devem abranger o estudo sobre o preconceito linguísticos, pois conforme a BNCC, (Brasil, 2017 p. 70), “[...] relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos”. Nesse sentido, a discriminação em relação às variedades linguísticas ocorre justamente por expressões dos próprios brasileiros que falham em não buscar conhecer sobre tais variedades. Em linhas gerais, argumentamos ser necessário haver um trabalho sensível, contínuo e diverso nos contextos escolares com o propósito de combater a discriminação linguística, ao passo que também se criem espaços seguros para que as variedades linguísticas possam ser confortavelmente usadas pelos/as seus/suas falantes.

## **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

Neste estudo qualitativo (Denzin; Lincoln, 2006), a interpretação do material empírico considerando o contexto em que o LD é adotado é essencial. Ainda nesse sentido, a pesquisa qualitativa advoga por uma postura investigativa que esteja alinhada essa realidade, moldando as ações de pesquisa de acordo com as demandas e necessidades emergentes do ambiente social. Tal postura permite uma melhor conexão com as nuances e complexidades dos fenômenos sociais, o que enriquece a análise e proporciona uma compreensão mais profunda do material empírico.

Neste estudo, tomamos como material empírico o LD de língua portuguesa, “Multiverso”, voltado ao Ensino Médio e que faz parte do PNLD, de 2021 (Campos; Oda, 2020). Ele está organizando em 6 unidades. No entanto, a variação linguística aparece em uma seção específica que vai da página 302 até a 307. Analisamos indutiva-dedutivamente (Egido, 2024) essa seção do LD. Tal

análise parte da emergência de categorias analíticas a partir da leitura do material empírico e, em um segundo momento, a busca por sua recorrência no restante. Com isso, foi possível respondermos às seguintes perguntas de pesquisa: Quais são os tipos de variação linguística abordadas no livro didático “Multiverso”?; O que essas variações linguísticas revelam sobre as relações de poder?; e Quais os conceitos de língua dos autores do livro didático nessa seção?

Esse trecho do LD explora os tipos de variações linguísticas, principal foco da nossa análise. Ele consiste em uma breve explicação sobre a flexibilidade da língua, seguida de uma imagem que ilustra o regionalismo nos países lusófonos, incluindo o Brasil e os continentes africano e europeu. Depois, apresenta questões para a discussão e as variações linguísticas do português em diferentes níveis da área da linguística do nível morfológico, sintático, fonético, fonológico, lexical, tanto na fala como na escrita, levando em consideração cada nível em que a variação linguística é comentada (Campos; Oda, 2020).

Em relação aos princípios éticos da pesquisa, com base em Egido (2024), asseguramos que conduzimos esta pesquisa documental de forma responsável, seguindo os princípios em ética que julgamos necessários, tais como: respeito aos direitos autorais do LD que serviu como material empírico e consideração e cuidado em relatar e interpretar tal material criado pela sua autora e pelo seu autor, ou seja, como nossa análise poderia também projetar representações sobre a criação do LD.

## **CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS**

Ao analisarmos a seção específica do LD que trata da variação linguística, responderemos às três perguntas de pesquisa: Quais são os tipos de variação linguística abordadas no livro didático “Multiverso”? O que essas variações linguísticas revelam sobre as relações de poder? Quais os conceitos de língua dos autores do livro didático nessa seção?

Figura 1: Países lusófonos e regiões com diferentes expressões e características



Fonte: Campos e Oda (2020, p. 302).

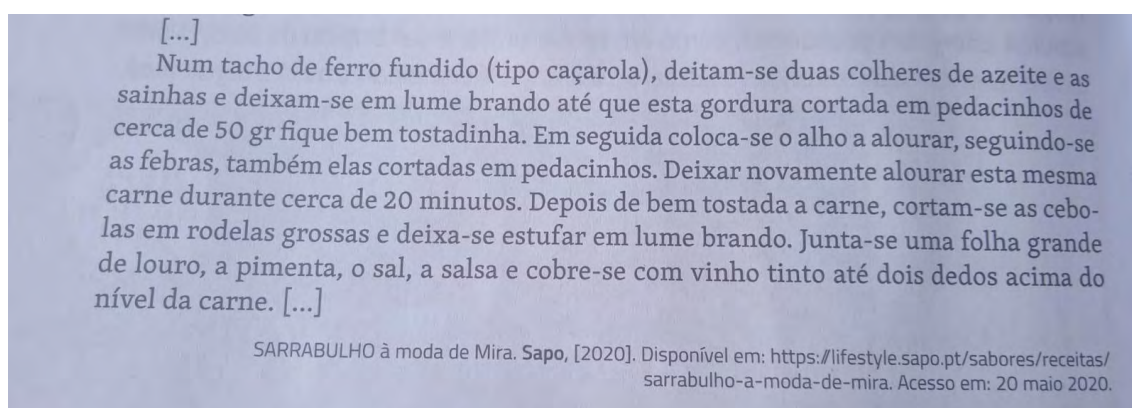
A partir da Figura 1, observamos que os balões mostram expressões específicas de cada país ou região evidenciada. Por exemplo, o balão que está direcionado ao personagem que representa o Brasil, na parte inferior da imagem, mostra a expressão “Arrobam, João!”, ao contrário do balão acerca do personagem que representa Portugal, na parte superior à direita, que carrega a expressão “Tás a ver”. Sendo assim, essas expressões são ilustrações que fazem parte do uso linguístico característico de cada país ou região e que mostram a diversidade da língua Portuguesa em diversas partes do mundo.

Por meio dessa figura, também compreendemos que, apesar de todos os países indicados (e.g., Brasil, Portugal e Moçambique) possuírem o português como língua oficial, eles possuem diferentes variações linguísticas dentro do contexto da língua, especialmente no nível lexical (Campos; Oda, 2020). A esse respeito, Pimentel (2021, p. 88) assevera que “[...] o modo de falar de cada grupo linguístico possui um tipo específico de variação, por isso a língua está se renovando a cada momento, com as palavras evoluindo, adaptando-se, saindo de ‘moda’ e voltando ao uso.” Neste sentido, a forma de falar de cada grupo varia devido à diferença cultural de cada país. Dessa forma, percebemos que a diferen-

ça entre o Português do Brasil e o Português de Portugal pode estar no vocábulo, na pronúncia e na gramática. A diversidade linguística não se delimita apenas nas diferenças entre os países, mas se manifesta intensamente dentro do nosso próprio país. Com suas dimensões continentais e ricas sob influências culturais e históricas, o Brasil mostra uma enorme variedade de falares regionais, dialetos, línguas indígenas, e variações sociolinguísticas.

A Figura 2 apresenta uma receita de Portugal, na qual o autor utilizou termos específicos como “tacho” e “febras” e “estufar”, os quais entendemos ser escolhas do nível lexical que representam traços culturais locais próprios do contexto e do grupo que os usam. Dito de outro modo, caso essa receita fosse escrita por um brasileiro, por exemplo, certamente outros termos seriam escolhidos para descrever os procedimentos culinários. Dessa forma, por meio desse texto, percebermos a diferença da variação linguística do português entre os países que o têm como língua oficial.

Figura 2: Instruções de uma receita



Fonte: Campos e Oda (2020, p. 306).

Em nosso ponto de vista, o/a autor/a também fez uso de verbos no infinitivo e particípio como “alourar”, “estufar”, “deitam-se”, “cortam” e “deita-se”, em que notamos escolhas lexicais pouco recorrentes na língua portuguesa tal como empregada no Brasil, por exemplo.

Dessa maneira, argumentamos que os/as brasileiros/as ao lerem essa receita teriam dificuldade em compreender as instruções, devido ao uso de certos termos lexicais, como: sainhas; febras alouras; lume brando; estufar; deitam-se. Em outras palavras, esse texto evidencia um tipo específico de variação linguísti-

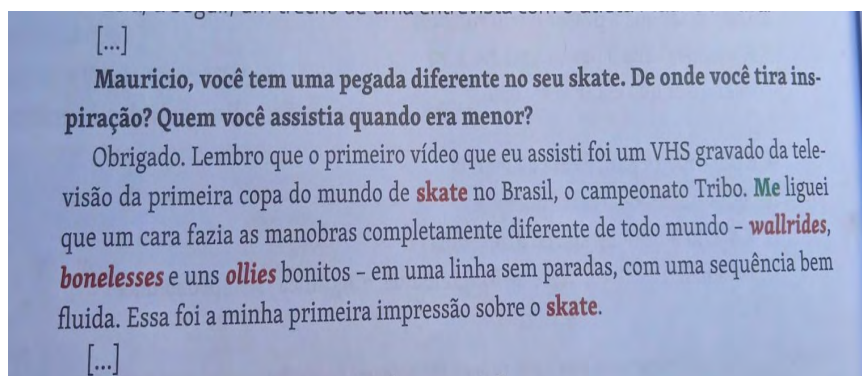


ca, o qual é lexical. Entendemos que essa variação acontece porque “[...] a língua reflete as regras sociolinguísticas da sociedade e constroem, fixam e sustentam valores e ideologias”. (Rezende; Silva, 2018, p. 1987). Dessa maneira, ela não permanece sempre de uma forma, visto que está sempre em constante mudança e se adequando a determinadas situações da fala. Esses valores ideológicos estão relacionados a determinados grupos como políticos, movimentos, religião, entre outros; grupos esses que têm, certamente, impacto em outras práticas comunicativas rotineiras que não no gênero textual receita, como discutido nos parágrafos acima.

É importante compreendermos essa variação da língua de forma dinâmica para combater situações decorrentes do preconceito linguístico. Atualmente, é necessário nos aprofundarmos mais sobre a norma padrão para, assim, saber utilizá-la em determinados contextos que sejam necessários. Outro ponto que é importante frisarmos é que essa norma está ligada a uma certa classe de prestígio social e cultural.

Na Figura 3, tem-se o trecho de uma entrevista que exhibe o skatista Mauricio retratando sobre suas inspirações e como começou a se interessar pelo skate. Mauricio fala sobre um vídeo referente ao campeonato tribo que o impressionou pelas particularidades das manobras. Ao visualizar o texto da entrevista, distinguimos duas advertências de estrutura sintática que se refere a repetição de palavras, como, por exemplo, “bonitos”, que pode se direcionar à beleza das manobras do skatista e os travessões que evidenciam que o entrevistado está incluindo trechos em inglês, como **wallrides**, **bonelesses** e **ollies**, para indicar um vocábulo técnico do *skate*.

Figura 3: Trecho de uma entrevista



Fonte: Campos e Oda (2020, p. 304).

Podemos também observar que nesse trecho há duas advertências de estrutura sintática referente à norma padrão. Dessa forma, a maneira correta poderia ser “liguei-me” ao invés de “me liguei”. Neste sentido, não se pode utilizar o pronome oblíquo para iniciar uma oração, mas, sim, em primeira posição de uma oração. Portanto, são advertências que trazem o uso incorreto do pronome oblíquo no começo da oração, como em “me liguei”, no que deveria ser corrigido para “liguei-me”, ou seja, na norma culta do português, o pronome oblíquo átono não deve dar início para as orações.

Em outras palavras, analisamos que essas regras buscam manter a formalidade no discurso, e, diante desse contexto, podemos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais os conceitos de língua da autora e do autor do livro didático nessa seção? A autora e o autor enfatizam sobre a importância de entender e considerar a diversidade linguística em sala de aula, favorecendo uma abordagem mais ampla e respeitosa das diversas maneiras linguísticas dos/as alunos/as. Eles discutem que não existe uma única forma correta de falar ou escrever, mas, sim, diversas variedades consideradas iguais e validadas dentro de seus contextos de uso.

Por meio da análise de fragmentos do LD, conseguimos responder a outra pergunta de pesquisa: Quais são os tipos de variação linguística abordadas no livro didático “Multiverso”? A esse respeito, argumentamos que a seção analisada contempla: a variação regional, em que a língua ocorre de modo específico em cada estado ou região, com diferença no sotaque, vocábulo e pronúncia; a variação sociocultural, que é aquela na qual a língua é moldada pelas classes social, grau de escolaridade, faixa etária, profissão ou atividade. Variação histórica é a variação referente a mudança e sentido das palavras, ou seja, invenção de novas palavras e exclusão de outras.

Variação de registo que é a língua que ocorre em diversificadas situações de comunicação, como por exemplo a linguagem informal e na formal. De acordo com Kroch (2021, p. 23), “[...] ao longo da história, as línguas mudam em todos os níveis de sua estrutura: semântico, fonológico, morfológico e sintático”. Assim, por exemplo, o nível fonológico, que estuda os sons da fala de uma determinada língua, também possui sons diferentes que constituem as palavras e

que tem competência de distinguir significados diversificados; embora, no nosso entendimento, ele não tenha sido precisamente abordado na seção do LD.

As variações linguísticas revelam as relações de poder da sociedade. Muitas vezes refletindo sobre a desigualdade de poder existente e, com base nesse estudo, responderemos à seguinte pergunta de pesquisa: O que essas variações linguísticas revelam sobre as relações de poder? As variações linguísticas revelam a maneira de como as pessoas se comunicam, os sotaques a quais dispõem, os vocábulos que usam e muitas vezes até a gramática, aprofundando não apenas em diversidades regionais ou culturais, mas em hierarquias sociais e econômicas. As relações de poder mostram como línguas e ou dialetos são valorizados ou são julgados, o que reflete hierarquias social, cultural e econômica; logo, as variedades costumam ser associadas a grupos socialmente dominantes. Por outra perspequitiva, as variedades linguísticas que divergem da norma padrão, como dialetos regionais, sotaques ou formas de falar de grupos historicamente marginalizados, tendem a ser desvalorizadas, o que reforça a desigualdade social.

No nível semântico que estuda sobre a abordagem da linguagem e centraliza na leitura e significado das palavras, analisa como esse significado pode variar de acordo com seu contexto de utilização. Ainda nesse mesmo termo de nível semântico, temos a palavra “rapariga” que tem sentidos diferentes em dois países referente ao mesmo idioma, como em Portugal que “rapariga” tem o significado de moça, menina e garota que no Brasil é conhecido como um termo pejorativo para mulheres. Já na variação fonética, pode-se perceber diferenças de informalidades no som das palavras, como “O som do r, por exemplo, pode assumir diferentes pronúncias, como rato e prato, e ser brando ou forte”, essas diferenças são reflexos da diversidade linguística do português e mostram como o mesmo fonema pode apresentar características distintas dependendo do contexto regional (Campos; Oda, 2020, p. 305). No entanto, essa variação se dá por conta de diferentes meios de comunicação, conforme a norma culta. Contudo, é uma linguagem mais utilizada pelos adultos que não obtiveram estudos.

No nível morfológico a qual refere-se aparte da linguística que estuda a estrutura interna das palavras, melhor dizendo, a maneira de como as palavras são constituídas. Em Portugal, usa-se “a + infinito” como podemos visualizar

no exemplo: “**vossa mercê**” (Campos; Oda, 2020, p. 303). Já no Português Brasileiro, o “r” é excluído do final do verbo e adiciona-se o “ndo”. Sobre o nível sintático, temos questões de concordância, como no exemplo: “Nós foi ao mercado” na frase há um discurso informal, pois a primeira pessoa do plural, “nós”, não concorda com o verbo “foi”.

Podemos, ainda nos dias de hoje, usar “você” em vez de “tu” em certas regiões do Brasil, o que leva a mudanças na conjugação verbal e ilustra a agilidade da língua em atender às necessidades comunicativas de seus/suas falantes. As variações linguísticas, portanto, não apenas demonstram a diversidade do português brasileiro na sociedade, mas também como a língua consegue se adaptar com o tempo. Novas palavras são criadas, as antigas desaparecem ou mudam de significado com o tempo, e as estruturas das palavras e seus processos de formação evoluem, processos esses também decorrentes de mudanças sociais e culturais que ocorrem na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Muitos/as alunos/as são desprezados/as e julgados/as pela forma como utilizam as variações linguísticas, especificamente, “[...] os[/as] falantes que não dominam a língua padrão são geralmente excluídos[/as] de participarem das atividades requeridas pela escola, e passam a acreditar que não conhecem a própria língua que falam” (Rique, 2012, p. 5). Essa situação de discriminação que acontece na escola, infelizmente, não é um fenômeno isolado a este espaço. Expandindo a reflexão, argumentamos que o preconceito linguístico também está presente - embora de uma forma mais sutil - nos canais de televisão, jornais, gramáticas normativas, rádio entre outros meios de comunicação, uma vez que somente uma variedade linguística figura nesses meios.

Neste contexto, ocorrências de preconceito linguístico afirmam categoricamente o que é considerado certo ou errado na maneira em que utilizamos a nossa própria língua nos contextos de interação na sociedade e isso acaba prejudicando e deixando-nos confusos em determinadas situações da vida. Segundo Mendonça (2016, p. 28), a “[...] influência que a mídia pode exercer através de uma mensagem novelística, por exemplo traz a generalização de uma imagem distorcida

do que está sendo apontado”. Outro ponto que consideramos importante é que “[...] a mídia possui um poder controlador a respeito do que se deve legitimar como bonito ou não. Além da linguagem popular utilizada, que atrai ainda mais atenção do público da massa” (Mendonça, 2016, p. 28). Portanto, entendemos ser essencial que os/as alunos/as conheçam sobre a importância de reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão linguística que existem no cotidiano social, promovendo atitudes mais inclusivas e respeitosas em relação às diversas variantes linguísticas.

Em nossa pesquisa, analisamos o LD “Multiverso”, utilizado no Ensino Médio, e publicado pelo PNLD de 2020. A escolha se deu por sua relevância, sendo utilizado em escolas públicas de São Bernardo - MA. Na análise, buscamos entender como o livro aborda a variação linguística e se essa abordagem promove a valorização da diversidade linguística entre os/as alunos/as. Enquanto perguntas de pesquisa, buscamos responder: Quais são os tipos de variação linguística abordadas no livro didático “Multiverso”? O que essas variações linguísticas revelam sobre as relações de poder? Quais os conceitos de língua dos autores do livro didático nessa seção? Nos resultados, notamos que, embora o material inclua uma seção sobre variação linguística, ainda há a necessidade de um aprofundamento maior e de uma integração mais contínua deste tema no currículo escolar. Em nossa análise, também observamos que as variações linguísticas abordadas no LD influenciam as pessoas a entenderem melhor sobre a riqueza da diversidade linguística e a desconstruir o preconceito linguístico.

Apesar das contribuições significativas desta pesquisa, reconhecemos que ainda há limitações a serem consideradas. Delimitamos análise a um único livro didático e a um contexto geográfico específico, o que pode restringir nossas considerações a partir da análise realizada. A partir disso, sugerimos que estudos futuros ampliem a análise para incluir outros livros didáticos e adotados em diversas regiões do Brasil, conduzindo, assim, um estudo documental mais amplo. Além disso, pesquisas que envolvam diretamente as posições dos/as alunos/as e dos/as professores/as sobre o tratamento dado à variação linguística nas escolas poderiam oferecer conhecimentos valiosos para a melhoria das práticas educativas e para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, amenizando o preconceito linguístico.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rita Heloísa. **O diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII**. Editora Universidade de Brasília, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, Como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: parábola Editorial, 2007.
- BARONAS, Joyce Eliane de Almeida. Variação linguística na escola: resultados de um projeto. **Revista da ABRALIN**, v.13, n.1, p. 39-62, jan./jun. 2014.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2021.
- BRASIL. **Parâmetro Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Disponível em > <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 16 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CALLEIA, Thayná Praxedes. **Variação linguística, início da evolução da língua portuguesa no Brasil**. 2019. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) - Centro Universitário Anhanguera de Niterói, Niterói, 2019.
- CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; ODA, Lucas Kiyoharu Sanches. **Multi-versos: Língua Portuguesa: Ensino Médio**. São Paulo: FTD, 2020.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- EGIDO, Alex Alves. **A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais**. São Luís: EDUFMA, 2024.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERNANDES, Isabele de Lima. **Variação Linguística no contexto Escolar: um estudo de caso no município de Cuitegi-PB**. 2014. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

FIGUEREIDO, F. S. **Desconstruindo pré-conceitos: uma perspectiva socio-linguística das aulas de Português**, – Caderno Intersaberes, 2019 – cadernosuninter.com

KROCH, Anthony; CAVALCANTE, Silvia Regina de Oliveira. Mudança sintática. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 23-61, 2021.

LUCCHESIL, Dante. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega**, s.l., v. 4, jul., p. 45-64, 2012.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campos, SP: Pontes, 2004.

MENDONÇA, Daniele da Cruz. **Preconceito linguístico: um fenômeno que amordaça a língua**. Rio de Janeiro: Facha, 2016.

RIBEIRO, Josela Veber. **A variação linguística no ensino de língua portuguesa**. 2013. 21 f. Monografia (Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIQUE, Itamara Jamilly C. **Preconceito linguístico: sociedade, escola e o ensino de português**. Guarabira: UEPB, 2012.

SANTANA, Jessé; NEVES, Maria. As variações linguísticas e suas implicações na prática Docente. **Millenium**, v. 48, s.n., jan / jun, p. 75-93, 2015.

SANTOS, Katia da Frota. **A abordagem da variação linguística na coleção se liga na língua**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, 2023.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em: 24 jun. 2024.

# CAPÍTULO 8

## RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS ENTRE O DISCURSO AMOROSO E O DISCURSO RELIGIOSO NO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO

Fabício de Oliveira Nobre<sup>1</sup>

Luciana Maria de Aquino<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O gênero musical Sertanejo Universitário foi criado nos anos 2000, porém, a sua origem é decorrente do século XX. Inicialmente, o gênero surgiu como música caipira, em 1929. A partir da música caipira, idealizou-se a música sertaneja no final de 1980 e, por fim, nos anos 2000, criou-se o sertanejo universitário. Apesar das repaginações mencionadas, os três tipos mantêm-se simultaneamente. Sapir (1929, p. 8 *apud* LYONS, p. 3, 2016) considera que a linguagem é o método utilizado pelo homem para exprimir ideias ou emoções “por meio de símbolos voluntariamente produzidos”. Dessa forma, podemos considerar que ela, na condição de discurso, não significa apenas uma coleção de signos, mas um sistema de produção que possibilita além da mera interação entre emissor e receptor.

Assim, esta pesquisa – um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Português da UFPI-CSHNB em dezembro de 2018 – tem como objetivo geral analisar as relações interdiscursivas entre os discursos amoroso e religioso no Sertanejo Universitário. As letras deste gênero normalmente trazem temas amorosos, estabelecendo, muitas vezes, uma ligação do discurso amoroso ao religioso. Assim, esta pesquisa busca verificar o *ethos* discursivo e identificar a cenografia constituída no sertanejo universi-

---

1 Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Piauí. Professor da educação básica na Secretaria de Educação e Esportes do Pernambuco. [fabriconobre02@gmail.com](mailto:fabriconobre02@gmail.com).

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC). Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí, CEAD. [luci.aquino@hotmail.com](mailto:luci.aquino@hotmail.com).



tário a fim de investigar como esses discursos se relacionam. Desse modo, é pertinente indagar: de que forma se justificam as marcas do discurso religioso presentes no discurso amoroso? A hipótese inicial para este problema é que estas manifestações do sagrado em meio a este universo revelam o sincretismo cultural e religioso da sociedade brasileira, tendo em vista que a religião predominante no país é o cristianismo (VEJA, 2017, online).

A motivação desta pesquisa se deu pelo fato de haver uma inquietação ao perceber-se notáveis contradições presentes em composições do Sertanejo Universitário famosas executadas no Brasil na época em que foram lançadas.

A fundamentação teórica desta pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e interpretativo, pauta-se nos pressupostos da Análise do Discurso de Linha Francesa, a partir de contribuições de autores como Brandão (2004), Charaudeau (2008), Maingueneau (2008, 2011) e Orlandi (2001, 2008). O *corpus* foi constituído por duas músicas representativas do gênero em relevo lançadas entre 2015 e 2016.

Espera-se que este trabalho possa proporcionar a estudantes e pesquisadores da área de Letras um conhecimento interpretativo de discursos cotidianos que são consumidos com mais facilidade pela população através da música. Como alguns discursos passam despercebidos pelas pessoas através de uma leitura superficial, a análise de discursos pode incentivar a prática de observar o que está nas entrelinhas do texto e mostrar que a sua compreensão efetiva é possível através de estudos e reflexões minuciosas.

## **AS RAÍZES DO GÊNERO MUSICAL SERTANEJO NO BRASIL**

Conforme Angelo (2012), os historiadores consideram Cornélio Pires o criador da música sertaneja. Isso se deve ao fato de ele ter feito com que a indústria fonográfica brasileira lançasse o primeiro disco do gênero. Inicialmente, a sua ideia foi recusada pelas gravadoras, e isso fez com que ele bancasse a fabricação dos discos por sua conta. Porém, o comércio musical não esperava que a aceitação do público fosse grande. Almeida (2018, p. 52) pontua que “o sucesso de vendagem dos primeiros discos de moda de viola financiados por Cornélio Pires em 1929, despertou o interesse da indústria fonográfica que decidiu investir em artistas sertanejos”.

Inicialmente, os conceitos de música caipira e música sertaneja eram considerados equivalentes. O conteúdo que poderia ser encontrado nas melodias cantadas e executadas tinha uma única temática, a vida no campo, ou seja, a representação do cotidiano da vida das pessoas que moravam em regiões interioranas do país. A forte cultura sertaneja mantinha esse ideal de comunhão entre os seus idealizadores e apreciadores. De acordo com Alonso (2015, p. 26):

No Brasil do início do século XX até o fim dos anos 1930 as músicas do interior do país eram classificadas indistintamente como música “sertaneja”. Não havia distinção clara entre o que seria mais tarde música caipira e música sertaneja. Falar de música rural, música do interior, sertaneja ou caipira era tudo a mesma coisa. (grifo do autor)

A divergência entre os termos caipira x sertanejo apareceu tempos depois da criação do gênero. Alguns cantores quiseram se desvincular do título de caipiras, optando por serem chamados de sertanejos, com motivação relacionada a questões sociais e financeiras. A música sertaneja passou a ser um produto voltado para a cidade, para a grande massa consumidora que tinha mais recursos monetários, enquanto a música caipira retratava a natureza, optando por permanecer na sua simplicidade campestre, bucólica. O novo grupo de sertanejos foi severamente criticado pela primeira geração da música sertaneja, pois, para eles, a segunda geração tinha intenção apenas na obtenção de vantagens financeiras. Caldas (1977, p. 27 *apud* ALMEIDA, 2018, p. 48-49) relata que o trabalhador, que pertencia à classe proletária, se transformou em cliente da nova produção artística, sendo o responsável por usufruí-la e mantê-la:

O simples fato de mudar já determinava que o trabalhador, ainda que marginalizado do processo produtivo, se transforme imediatamente em consumidor. A indústria da canção e do lazer em geral não tem preconceitos desse tipo. Em nada importa se o consumidor é subempregado ou não. Seu lugar no consumo está assegurado, embora com as devidas ressalvas.

E foi justamente pelo fato de o seu novo alvo ser pessoas assalariadas da cidade que as produções do gênero afastaram do seu conteúdo questões sociais do campo. Almeida (2018) diz que naquele momento os sertanejos mudaram a temática, a melodia e a instrumentalização de suas canções, e que todas essas alterações apontavam para a transformação a qual o campestre havia sido submetido. Ele é inserido no mundo da indústria, e a realidade do consumismo lhe

é apresentada de forma estratégica, superando, portanto, a sua visão anterior de cuidar e preservar utopicamente o modo de vida rural.

Com o estilo sertanejo aproximando-se do gênero pop, percebe-se uma inovação após algumas décadas desde o seu surgimento, trazendo melodias que tinham sons e técnicas assemelhados ao rock. Nesse contexto, a rivalidade ainda existia entre os caipiras e os sertanejos, ocorrendo, inclusive, ofensas por parte dos músicos pioneiros. Nepomuceno (1999, p. 198 *apud* ALMEIDA, 2018, p. 62) diz que “as baladas e rancheiras com roupagem pop cantadas em terças por Chitãozinho e Xororó criaram um abismo intransponível entre os dois mundos [...] foi nessa época que os puristas inventaram adjetivos pouco amigáveis para defini-los, como *sertanojos*” (grifo do autor).

Depois da divisão entre a música caipira e a música sertaneja, inevitavelmente, ocorreu uma reaproximação dos dois gêneros devido ao surgimento do Sertanejo Universitário. Até os sertanejos, que eram considerados a versão moderna da música caipira, tiveram resistência em aceitar a nova fase do gênero. Nessas circunstâncias, os sertanejos passaram a ser tradicionalistas, juntamente com os caipiras, e os sertanejos universitários passaram a ser os modernizadores do gênero. Almeida (2018, p. 64) relata a ocasião que marcou essa nova fase:

A partir dos anos 2000 houve uma nova virada na história da música sertaneja. A música romântica, dos anos 1990, até então considerada alienante, passou também a ser interpretada como música caipira, ou pode-se dizer como o sertanejo verdadeiro. Isso porque, as produções do sertanejo universitário se configuraram para os críticos como a nova versão deturpadora da música sertaneja transformando Chitãozinho e Xororó, Leandro e Leonardo, Zezé di Camargo e Luciano entre outros modernizadores do final da década de 1980 e começo dos anos 1990 [...].

A partir desse momento, no século XXI, o Sertanejo Universitário é criado para a tristeza dos caipiras e sertanejos que, a partir daquele momento, se tornaram correligionários. Mas, qual seria o motivo para tamanha aversão ao novo gênero? A resposta pode ser dada pelo mesmo motivo que os caipiras viram com maus olhos o sertanejo, só que em uma versão mais moderna ainda. De acordo com Alonso (2015, p. 384-385), o Sertanejo Universitário surgiu precisamente no ano de 2005, com destaque a duas duplas: “não à toa os primeiros discos fundamentais do sertanejo universitário saíram do forno também

em 2005. Por isso esse ano pode ser tomado como marco do início do sertanejo universitário, e João Bosco & Vinícius e César Menotti & Fabiano são os pioneiros do gênero”.

## **ANÁLISE DO DISCURSO: APRESENTANDO ALGUNS CONCEITOS NOÇÃO DE DISCURSO**

De acordo com Orlandi (2001, p. 15), a AD “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Sendo assim, para estudá-la, é impossível desvinculá-la do homem, que é um ser humano com capacidade para se comunicar através da linguagem. Ainda de acordo com Orlandi (2001, p. 15-16), há algumas especificidades da AD:

[...] a Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Esta noção amplia o seu campo de atuação, o que inclui os sujeitos, o ambiente de discurso e o próprio discurso em si, que ocorre sempre de maneira conectada com o mundo. Pode-se afirmar, portanto, que é inconcebível pensar que a Análise do Discurso não possui vinculação com a sociedade e, consequentemente, com a história.

Nesse momento, é oportuno diferenciar as concepções de texto para o leitor e para o analista. Enquanto o primeiro acha que o texto é uma unidade empírica e imaginária criada por um autor, identificada por sequências regidas pela coesão e coerência, o segundo considera que é uma “unidade de análise afetada pelas condições de produção<sup>3</sup> e pela memória [...] lugar da relação com a representação física da linguagem, onde ele é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho – material bruto – mas é sobretudo espaço significante” (ORLANDI, 2008, p. 89). A memória tem ligação direta com a interdiscursi-

3 “A noção de **condições de produção** do discurso substituiu a noção muito vaga de “circunstâncias” nas quais um discurso é produzido, para explicitar que se trata de estudar nesse contexto o que *condiciona* o discurso. [...] As condições de produção desempenham um papel essencial na construção dos *corpora*, que comportam necessariamente vários textos reunidos em função das hipóteses do analista sobre suas condições de produção consideradas estáveis”. (CHARAUDEAU, 2008, p. 114, grifos do autor)

vidade, pois, a partir do momento que um determinado grupo social constrói um discurso, inevitavelmente é feita a junção do discurso do presente com o discurso do passado, que se encontra na chamada memória discursiva. Sobre isso, Orlandi (2001, p. 31) explica que é:

o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Sem este saber discursivo, seria impossível comunicar-se, pois tudo o que se fala já foi falado por alguém, por isso é titulado de já-dito. Isso está intimamente ligado ao conceito de interdiscurso, que para Orlandi (2001, p. 33) “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. Não há como o falante fazer um discurso inédito sem retomar palavras e expressões já consagradas e não é possível ele interpretar um dizer sem uma memória que determina sentidos prévios para o que é dito.

Ao abordarmos a noção de discurso e interdiscurso, estamos nos direcionando para a abordagem de dois tipos de discurso, amoroso e religioso, muito presentes no objeto de estudo delineado nesta pesquisa. A seguir, apresentamos uma breve reflexão sobre tais discursos.

Discurso amoroso, segundo Barthes (2003, p. 18), é uma ação mental incessante do amante que, através das suas impressões internas e da singularidade da linguagem, idealiza e manifesta as suas ideias através do discurso:

*Dis-cursus* é, originalmente, ação de correr de cá para lá; são idas e vindas, “caminhos”, “intrigas”. O amante não pára, com efeito, de correr dentro da própria cabeça, de encetar novos caminhos e de intrigar contra si mesmo. Seu discurso existe unicamente por ondas de linguagem, que lhe vêm ao sabor de circunstâncias ínfimas, aleatórias. (grifos do autor)

O fato de a construção do discurso amoroso ser realizada de maneira oscilante justifica-se em razão de o seu enunciador esquivar-se da racionalidade e aproximar-se do desejo, que é caracterizado por impulsos, vontades, pretensões e anseios. Para Vasconcellos (2015, p. 14), discurso amoroso é “uma violência verbal e sentimental, pois quebra as estruturas, violenta a rotina, desfragmenta a razão e potencializa os sentimentos mais obscuros de um sujeito enamorado.

O discurso amoroso é movido pelo desejo”. Desta forma, já que o desejo rege, direciona e move o discurso amoroso, pode-se deduzir que os discursos já estariam permeados de sentimentalismo em suas composições, ponto crucial para que haja instabilidade na sua formação. Em concordância com isso, Coutinho (1975, p. 146 *apud* VASCONCELLOS, 2015, p. 33) afirma que “não há lógica na atitude romântica”. Mas, apesar de ilógico, o discurso amoroso pode representar os sentimentos afetivos que o amante sente. No impulso dos seus sentimentos, o romântico acredita, idealiza e mantém a esperança da concretização de um relacionamento. Coutinho (*Ibidem*) diz que “em vez de razão, é a fé que comanda o espírito romântico”. É como se a fé do amante alimentasse a sua esperança de conquistar a pessoa amada, e isso revela a presença do discurso religioso fortemente ligado ao discurso amoroso, segmento que trataremos a seguir.

Lopes (2017), no discurso religioso, aborda as noções de discursador e hiperenunciador. Esse tipo de discurso não pode ter como referência única os livros sagrados. Isso acontece porque, para ele ser concretizado, há mais de uma relação possível: pode ser entre o discursador e as suas escrituras, pode ser entre o discursador e o hiperenunciador, que segundo a autora (p. 23), é um ser espiritual superior:

Acima de tudo, a Verdade Suprema que valida o discurso religioso é caracterizada por um hiperenunciador que é, inquestionavelmente, Deus (ou deuses, se num âmbito de religião politeísta). Nesse sentido, todo discurso religioso se relacionará com um ser superior e girará em torno dele.

Assim, a partir do momento em que há menção de uma divindade no discurso, sugere-se uma compreensão de que o enunciador insere uma divindade espiritual que se caracteriza como Deus, hiperenunciador, para conectar-se com ele na expressão. De acordo com Lopes (2017), isso pode ocorrer porque a religião e o sagrado exercem uma grande influência sobre a vida humana e social das pessoas. Assim, o discurso não pode ser considerado como religioso apenas quando for pronunciado em um ambiente sagrado, espiritual e/ou eclesiástico, pois esta ideia delimita as suas capacidades. De acordo com Setzer (1987, p. 94 *apud* LOPES, 2017, p. 24), “[..] deve ficar claro que o religioso não está restrito ao espaço da Igreja, mas pode ser encontrado no cotidiano, assim como existem

rituais regulares”. Isso significa que qualquer indivíduo não-vinculado a qualquer instituição religiosa pode discursar religiosamente.

Além do ambiente, outra questão precisa ser esclarecida referente à autonomia do enunciador do discurso. Não são apenas pessoas “consagradas” que podem emitir discursos religiosos. Para Orlandi (1987, p. 243 *apud* LOPES, 2017, p. 24), o autor de discurso religioso é “aquele em que fala a voz de Deus: a voz do padre – ou do pregador, ou, em geral, de qualquer representante seu – é a voz de Deus”. Ou seja, existe o lugar em que a religiosidade é discursada de forma direta, comum e natural (igreja) e existe o lugar em que ela é discursada de forma indireta e eclética (em contextos externos à igreja). Nestes casos em que o discurso religioso pode estar inserido em variados contextos, diferentes daqueles que lhes são legitimados, há uma tendência, na maioria das vezes, de ser visto como banalização e/ou profanação. Assim, podemos nos questionar se a presença do discurso religioso em tais contextos é utilizada como ferramenta principal ou simplesmente acessória na divulgação desses discursos. Isto dependerá da forma em que as condições de produção serão dadas, cabendo ao Analista de Discursos verificar as possíveis formas de ler o texto discursivo.

## **ETHOS DISCURSIVO**

O *ethos* caracteriza-se como um conjunto de atributos que possibilita um bom desempenho do enunciador ao proferir algum discurso. Indo além, também permite que o público ouvinte pratique ações ou modifique ideias por meio de induções, conforme Charaudeau (2008): “termo emprestado da retórica antiga, o **ethos** (em grego ἦθος, personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário” (p. 220, grifo do autor). Maingueneau (2008, p. 63), indo um pouco além, define *ethos* da seguinte maneira:

*Ethos é uma noção discursiva; ele se constitui por meio do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à fala; o ethos é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro; o ethos é uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela própria integrada a uma conjuntura sócio-histórica determinada. (grifos do autor)*

Diante disso, podemos afirmar que: o *ethos* está inserido tanto na performance do falante, quanto no seu discurso; que a ação do arrazoar é predominante na sua função; que não é possível ser proferido e nem encontrado de forma aleatória, ele sempre terá uma finalidade. O *ethos*, destaque em diversas áreas científicas, como Retórica, Pragmática, Análise do Discurso, Semântica, vem sendo amplamente pesquisado e discutido por estudiosos. Tornou-se um elemento muito utilizado por pessoas cujo interesse é persuadir o público ouvinte, utilizando até mesmo o sentimentalismo, conforme Maingueneau (2008, p. 57): “implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário”. Essa afetividade é conquistada através do fiador, proposta defendida por Maingueneau (2011, p. 17-18), que se refere à instância adotada pelo enunciador, não à pessoa física:

Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma “vocalidade” que pode se manifestar numa multiplicidade de “tons”, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e, bem entendido, não do corpo do locutor extradiscursivo), a um “fiador”, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. O termo “tom” tem a vantagem de valer tanto para o escrito como para o oral. (grifos do autor)

Desse modo, o texto discursivo é endossado pelo fiador, que é caracterizado pela objetivação em fornecer o êxito do discurso. O destinatário, assim, forma seu posicionamento por meio das marcas fornecidas pelo fiador, que o torna participativo na construção do discurso, consumidor daquilo que lhe é exposto. Isso atribui ao discurso uma “corporalidade” que varia conforme seu enunciado e comportamento, fazendo com que o *ethos* tenha materialização e envolva o discurso.

## CENOGRAFIA

A cenografia faz parte da tríade da cena da enunciação, juntamente com a cena englobante e a cena genérica. Desta maneira, antes de tratarmos sobre a cenografia, abordaremos brevemente os dois conceitos anteriores que formam a cena da enunciação. Maingueneau apresenta essas três cenas, que são citadas por Charaudeau (2008, p. 96):



*A cena englobante* é aquela que atribui um estatuto pragmático ao tipo de discurso a que pertence um texto. Quando se recebe um panfleto, deve-se ser capaz de determinar se ele pertence ao tipo de discurso religioso, político, publicitário...; dito de outra forma, em qual cena englobante é necessário se colocar para interpretá-lo, a que título (como sujeito de direito, consumidor etc.) ele interpela seu leitor. (grifos do autor)

Em suma, a cena englobante refere-se às categorias específicas de determinados discursos. Ela faz com que o leitor identifique o tipo de discurso que lhe está sendo exposto, além de resigná-lo na condição exigida para que o discurso seja compreendido, envolvendo o contexto em que é ocorrido. A segunda cena, intitulada genérica, é aquela considerada como um contrato correlacionado a um gênero ou a um subgênero de discurso, tais como o editorial, o missal, o debate, a receita, a notícia, a reportagem, o guia turístico, entre outros. Cada um deles é *sui generis* devido às funções peculiares que têm na sociedade. Segundo Charaudeau (2008, p. 96):

*A cena genérica* é definida pelos gêneros de discurso particulares. Cada gênero de discurso implica, com efeito, uma cena específica: papéis para seus parceiros, circunstâncias (em particular um modo de inscrição no espaço e no tempo), um suporte material, um modo de circulação, uma finalidade etc. (grifos do autor)

Desse modo, a cena genérica é representada pelos objetos incluídos no discurso, pois é indispensável haver essa cena que norteia a função de cada item em sua constituição. Enfim, falaremos sobre a cenografia. A primeira noção que deve ser considerada é que a cenografia é constituída pelo próprio texto e é independente de tipo ou gênero de discurso, no entanto, depende do discurso. Talvez pelo termo “cenografia” ser muitas vezes vinculado ao termo “cenário”, é provável que se tenha uma noção de que a cenografia é algo formado e estático, porém, trata-se de uma cena que é formada gradativamente como próprio dispositivo de fala, que age com a função de legitimar o discurso por meio da sua enunciação. Dessa forma, segundo Charaudeau (2008, p. 96):

A cenografia é, assim, *ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra*; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual vem a fala, é, precisamente, a cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça, apresentar sua candidatura em uma eleição etc. (grifos do autor)

Apresentada a sua definição, é importante frisar que a cenografia não é disponibilizada para todos os tipos de gênero. Para haver cenografia, é preciso que o gênero tenha uma interação entre os participantes do discurso, pois só assim será possível construir uma cena enunciativa que representa a intenção do locutor, a de coagir o interlocutor.

## METODOLOGIA

O gênero musical Sertanejo Universitário se popularizou de forma grandiosa no Brasil. Tendo em vista essa difusão, cada vez mais os artistas compõem e lançam músicas de variadas temáticas, mas, prevalecem as letras de cunho amoroso. Na nossa pesquisa, identificamos uma confluência do discurso amoroso com o discurso religioso, verificado por meio da análise do *Ethos* discursivo e da cenografia.

Visando à fundamentação da construção do *Ethos* e da Cenografia no discurso amoroso e religioso do Sertanejo Universitário, nos baseamos na linha teórica da Análise do Discurso, de analistas do discurso, de linha francesa, como Brandão (2004), Charaudeau (2008), Maingueneau (2008, 2011) e Orlandi (2001, 2008). Para a compreensão do discurso amoroso, utilizamos os autores Barthes (2003), Coutinho (1975) e Vasconcellos (2015). Para o entendimento do discurso religioso, os autores Lopes (2017), Orlandi (1987) e Setzer (1987).

Na Análise de Discurso, as etapas dos estudos ocorrem de maneira pendular (teoria-análise), existindo uma base teórico-metodológica que corrobora esse mecanismo. Diante disso, Lagazzi (1988, p. 51) estabelece que o método discursivo não é apoiado ao:

extremo da pura subjetividade, do “achar” que é rebatido por um “achar” contrário, sem procedimentos concretos que possam solidificar uma análise, nem no outro extremo dos modelos prontos, definidos anteriormente a seus objetos, que podem nos levar a uma análise conteudística, onde o que temos a dizer serve apenas para comprovar uma conclusão pré-estabelecida (grifos do autor)

Em se tratando dos materiais utilizados para análise teórica, podemos afirmar que eles são constituídos diante do material em análise, e não previamente. De acordo com Mittmann (2007, p. 53), quando o objeto de análise é um objeto

teórico, é a teorização quem “determina o procedimento metodológico, e ambos levam à constituição do corpus, o que significa dizer que o corpus não está dado, mas é construído pelo gesto do analista de ler, relacionar, recortar e, novamente, relacionar [...]”. Isso mostra uma instabilidade entre teoria e *corpus*, que condiciona o analista do discurso a atentar-se para a teoria para modificar conceitos (COURTINE, 1981).

Para a realização dessa pesquisa, selecionamos o corpus no Sertanejo Universitário. As músicas são conhecidas nacionalmente por grandes nomes do sertanejo universitário. A pesquisa será realizada com análise de duas músicas que fizeram sucesso no país em 2015 e em 2016, levando em consideração os seus altos índices de visualização no *Youtube*. A seguir, o nome dos cantores, suas respectivas músicas e a quantidade de visualizações no site youtube. com em 21 de novembro de 2018: Marília Mendonça – “Sentimento louco” 201.348.695 views, lançada em 2015; Simone e Simaria “Regime fechado” 143.642.901 views, lançada em 2016. As composições escolhidas serão descritas e analisadas com base na teoria linguística da AD. Isto designa este trabalho como uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e interpretativo. Na análise, será feita a identificação da interdiscursividade, discurso amoroso, discurso religioso e a verificação de como a noção de *ethos* e a cenografia são construídos nessas composições.

## **O ETHOS E A CENOGRAFIA PRESENTES NO DISCURSO**

Este capítulo se destina às análises das músicas que constituem o *corpus* desse estudo. Nele, objetivamos compreender de que forma ocorrem as relações interdiscursivas entre os discursos amoroso e religioso no Sertanejo Universitário. Para isso, examinaremos as cenas enunciativas e o *ethos* presentes no discurso amoroso, e discorreremos sobre a forma que o discurso religioso é introduzido nas letras, ocasionando relações interdiscursivas.

**Quadro 1 - “Sentimento Louco” (Marília Mendonça / Juliano Tchula / Elcio Di Carvalho)**

Só queria mais um pouco desse sentimento louco  
 De acordar de madrugada pra fazer novo  
 E se isso for pecado, quem vai nos julgar?  
 Quem nunca amou, nunca vai entender  
 Essa loucura que eu sinto por você  
 Só sei que é bom demais, é bom demais  
 Mas quando te vejo com ela,  
 A minha mão gela  
 A minha boca vai secando eu vou ficando muda  
 Oh meu Deus me ajuda, o que é que eu vou fazer?  
 Eu sei que tá com ela pra manter as aparências  
 Mas nas suas horas de carência você vem me ver  
 E a gente faz amor  
 Me diz que sou o seu amor  
 E vai embora antes do dia amanhecer  
 Eu sei que é errado e quem vai entender  
 Você é casado e eu não quero perder  
 Eu sei tá com ela mas amo você  
 Você e ela não tem nada a ver  
 Sou mais eu e você

Fonte: Google, 2018.

Lançada em 2015, essa música, cantada por Marília Mendonça, narra a história de uma mulher que sente saudade do relacionamento amoroso que mantivera com um homem casado. O enunciador feminino, expresso pelo adjetivo “muda”, descreve algumas situações, como as sensações físicas que sente ao encontrar a pessoa amada com a sua esposa, como aflição, como frieza e falta de palavras.

A cenografia é constituída pelo espaço privado, provavelmente a casa do sujeito enunciador, e pelo espaço público, conforme os versos “de acordar de madrugada pra fazer novo”, “e vai embora antes do dia amanhecer” e “mas quando te vejo com ela”. Nos versos também é possível notar uma temporalidade, demarcada pelos momentos de solidão e de companhia vivenciadas pelo sujeito enunciador. Isso ocorre porque, segundo Vasconcellos (2015), o discurso romântico é impetuoso e irracional.

O *ethos* discursivo dessa letra é constituído pela imagem de uma mulher, posta socialmente no lugar da amante, que defende a ideia de que o marido e a mulher não combinam, “eu sei que tá com ela pra manter as aparências”, discurso que normalmente circula entre relacionamentos que envolvem traição, como forma de amenizá-la.

O discurso amoroso é constituído, assim, a partir da descrição do triângulo amoroso, ao qual o sujeito enunciator faz questionamentos, emergindo, nesse momento, marcas do discurso religioso que pode ser notado quando o enunciator utiliza o termo pecado e julgamento: “e se isso for pecado, quem vai nos julgar?”. Pecado refere-se a um termo religioso que significa transgredir alguma doutrina religiosa. Possivelmente tal questionamento ocorre de forma genérica, levando em consideração que todas as pessoas são pecadoras, e, estando no mesmo nível, não há uma hierarquia responsável por tal julgamento entre essa categoria. O enunciator caracteriza esse sentimento como uma loucura boa, capaz de ser sentida apenas pelas pessoas que já amaram. Além disso, quando o casal é visto pela amante, e ela fica aflita, diz: “oh meu Deus me ajuda, o que é que eu vou fazer?”.

O enunciator está numa situação delicada, pede ajuda, ao mesmo tempo em que confessa saber que trair é considerado errado, ressaltando que o amante dela é casado, porém, não quer perdê-lo, propondo uma união de fato entre os amantes: “sou mais eu e você”. Dessa forma, nessa letra também emerge a figura do homem que trai, além da imagem estereotipada da mulher que mantém relacionamento com homem comprometido, no caso, a amante.

**Quadro 2** - “Regime Fechado” (Juan Marcos / Natanael Silva / Hiago Vinicius / Jenner Melo / Thiago Alves / Samuel Alves)

Alô, eu tô ligando só pra te dizer  
Que eu tô dando queixa de você  
Tô na delegacia e o polícia  
Disse que seu caso não tem solução  
Roubar um coração é caso sério  
Sua sentença é viver  
Na mesma cela que eu  
Já que nós dois estamos sendo  
Acusados de adultério  
Eu deixo esse cara  
‘Cê larga essa mulher  
E a gente vai viver a vida como Deus quiser  
Sem dar satisfação da nossa relação  
Condenados a viver  
Compartilhando prazer  
Na cela da nossa paixão  
Uôôôôô...  
Não quero advogado  
Quero regime fechado com você, amor  
Uôôôôô...  
Nós somos bagunçados e reféns desse pecado  
É bandido esse meu coração  
Eterno prisioneiro da paixão

Fonte: Google, 2018.

Regime Fechado, de Simone e Simaria, foi lançada em 2016 e presumivelmente tem o enunciador feminino: “Eu deixo esse cara”, “Cê larga essa mulher”. A cenografia é constituída por um espaço metaforicamente demarcado, em que boa parte do discurso é apenas figurativo ao estabelecer uma narrativa que se desenrola na delegacia, como é possível verificar na primeira estrofe: “alô, eu tô ligando só pra te dizer”, “que eu tô dando queixa de você”, “tô na delegacia e o polícia”, “disse que seu caso não tem solução”.

Primeiro, o enunciador liga para o amante com a intenção de informá-lo que ele cometeu um crime, roubou o coração dela e, por isso, os dois devem ficar presos numa mesma cela. Pode-se inferir que a traição foi descoberta, já que o enunciador diz que o casal de amantes está sendo acusado de adultério. Adiante, o enunciador faz a proposta de que ela e o amante deixem seus respectivos cônjuges para viverem uma vida juntos, sem interferência da sociedade. Devido à alta incidência de metáforas na música, podemos concordar com Miranda (2008), que fala que o discurso amoroso é um dos princípios para a produção de romances culturais, tornando a ficção mais bem elaborada e rica de significação.

O *ethos* discursivo dessa música é estabelecido sob a perspectiva da imagem da mulher contemporânea, moderna, que se permite requerer um relacionamento, coisa que outrora era uma atitude considerada masculina, ainda mais se tratando de uma relação proibida. A cenografia é metafórica, o enunciador não está numa delegacia fixa, o cenário é apenas para fins de ilustração. O enunciador faz analogia a um crime, uma cadeia e uma pena a ser cumprida para representar a paixão de dois amantes, utilizando termos próprios do direito, reconhecendo que a traição é algo legalmente proibido em nossa sociedade. Aqui também já pode ser relacionado ao discurso amoroso, que se constitui não apenas por um triângulo amoroso, mas que envolve dois casais.

O discurso religioso é manifestado com a utilização do termo pecado “nós somos bagunçados e reféns desse pecado”, entretanto, no verso “e a gente vai viver a vida como Deus quiser”, o sujeito enunciador deixa implícito que terão a permissão de Deus para viver o relacionamento pretendido. A respeito da linguagem utilizada, há predominância da coloquialidade e fortes marcas de oralidade a fim de que se mantenha um efeito de identificação no coenunciador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do tema proposto nesse trabalho, que diz respeito à presença dos discursos amoroso e religioso no sertanejo universitário, cujo objetivo principal foi analisar as relações interdiscursivas entre tais discursos por meio da verificação do *ethos* e da cenografia, foi possível constatar que nas composições analisadas o discurso amoroso está presente sendo retratado pelo viés da infidelidade. Para tanto, a cenografia, na maioria das vezes, descreve triângulos amorosos. O *ethos* discursivo presente nas composições é representado por um sujeito que reconhece a traição enquanto ato pecaminoso, mas que não demonstra arrependimento, ou seja, há, nesses discursos, uma permissão camuflada em torno da traição, já que ao mesmo tempo em que esta é apontada como errônea, não há desejo de mudança.

De acordo com Brandão (2004), o autor é uma dimensão enunciativa mais acometida por premissas de coerência, não-contradição e responsabilidade. Ao reconhecerem que suas atitudes são errôneas, mas optam por continuar agindo de modo infiel, nota-se que o discurso analisado é contraditório. Certamente a contextualização ocorre por meio do jogo de sentido e de aparências feito pelos enunciadores para darem mais completude aos seus respectivos discursos. Em todas as músicas analisadas há vestígios de um discurso religioso, seja como interjeição, apelo ou condição, e é nesse discurso que encontramos boa parte das contradições. Isso constitui um conflito de temas opostos, pois há, especificamente, a defesa do modo libertino de viver e a menção de um ser espiritual, o Hiperenunciador, que se opõe a tais práticas. Ressalta-se, ainda, que os sentidos assim construídos resultam da interdiscursividade presente nas composições a partir da abordagem da temática amorosa que, inevitavelmente traz os seus já-ditos, bem como da emersão do discurso religioso acoplado à memória.

Para além do que foi proposto analisar, também foi possível perceber graus diferenciados de “aceitação” da traição no que diz respeito aos lugares sociais atribuídos à mulher e ao homem na sociedade, o que representa uma perpetuação de discursos há muito cristalizados. É relevante destacar que esses discursos são aceitos, consumidos e difundidos por um público que se identifica com tais composições, contribuindo para uma produção em massa que passa a circular por vários lugares, conseqüentemente, ganhando maior abrangência.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adrielly Campos e. **A história da música sertaneja contada pelo Fantástico: uma análise do Bem Sertanejo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- ALONSO, Gustavo. **Cowboys do asfalto: música sertaneja e modernização brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2015.
- ANGELO, Ítalo Luiz. **O sertanejo e suas raízes**/Ítalo Luiz Ângelo. Fundação Educacional do Município de Assis – Assis, 2012.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Editora, 2003.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. Patrick Charau-deau, Dominique Maingueneau; coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.
- COURTINE, J.J. Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens). In: **Langages** 62. Paris: Larousse. Junho, 1981.
- LAGAZZI, S. Algumas considerações sobre o método discursivo. In: **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.
- LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarice Sieckenius de Souza. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- LOPES, Shara Lyliam de Castro. **As relações interdiscursivas entre o discurso religioso e o literomusical em canções interpretadas por Luiz Gonzaga**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2017.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-30.



MAINGUENEAU, Dominique. **CENAS DA ENUNCIÇÃO**. Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, Cássio Eduardo Soares. **Abordagem do discurso amoroso na perspectiva da Análise do Discurso e da Psicanálise**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, M.C. & INDURSKY, F. (ORG.) **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz. 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: SP: 3ª Ed. Pontes Editores, 2008.

VASCONCELLOS, Victor Hugo da Silva. **ENSAIO SOBRE O DISCURSO AMOROSO**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo, São Paulo.

VEJA Online. Reinaldo Azevedo. **O IBGE e a religião — Cristãos são 86,8% do Brasil; católicos caem para 64,6%; evangélicos já são 22,2%**. <<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/>>. Acesso em 21 de novembro de 2018.

**Youtube**. Rede social de vídeos. <<https://youtube.com.br>>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

# CAPÍTULO 9

## O LETRAMENTO DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE

Ana Cristina da Silva Pereira<sup>1</sup>

Luana do Nascimento Silva<sup>2</sup>

Tatiele Beserra Ferreira<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

As discussões sobre a temática de como os professores lidam com as tecnologias digitais no ensino da leitura, tornam-se necessárias, uma vez que as possibilidades de se trabalhar a leitura inserida no meio digital se torna cada vez mais indispensável em virtude que a geração atual está em volta as tecnologias dentro e fora das instituições escolares, então os docentes precisaram se adequar as possibilidades de se trabalhar a leitura no meio digital, visto que esse meio possibilita uma ampla gama de conteúdo e várias possibilidades de aprender de diferentes formas para além do convencional.

Os recursos tecnológicos são poderosos aliados na educação porque permitem que os alunos aprendam de forma mais dinâmica, participativa e autônoma por meio da mediação docente. Portanto, acessar os meios digitais e saber utilizar as ferramentas tecnológicas requer conhecimentos e preceitos para utilizá-las de acordo com os objetivos traçados.

Coscarelli e Ribeiro (2011) explicam que o letramento digital corresponde às práticas sociais de leitura e produção de textos nos ambientes virtuais acessados através da internet, propiciadas por ferramentas tecnológicas como computador, celulares, tablets e em plataformas digitais e redes sociais na web. Nessa perspectiva, “crescentes demandas discutem amplamente o desenvolvi-

---

1 Acadêmica do 7º período do curso de pedagogia na Universidade Federal do Piauí- Campus Amílcar Ferreira Sobral, e-mail; [anasp@ufpi.edu.br](mailto:anasp@ufpi.edu.br)

2 Acadêmica do 7º período do curso de pedagogia na Universidade Federal do Piauí- Campus Amílcar Ferreira Sobral, e-mail; [lnascimentosilva44@gmail.com](mailto:lnascimentosilva44@gmail.com)

3 Acadêmica do 10º período do curso de pedagogia na Universidade Federal do Piauí- Campus Amílcar Ferreira Sobral.

mento de competências e habilidades sob o viés do letramento digital, [...], tanto leitores quanto autores tem assumido novas práticas comunicativas nas quais a leitura e escrita se mostram multimodais” (Cipriano, 2020, p.166). Diante disso, a presente pesquisa teve como questionamento: Como os professores lidam com a tecnologia digital no ensino da leitura e na expansão do aprendizado dela? A fim de responder a essa questão, definimos como objetivo: investigar as práticas eleitas pelo professor para o ensino de leitura em ambientes digitais.

A temática da pesquisa tem como científico a possibilidade dos docentes em futuras pesquisas poderem refletir sobre o meio digital como um recurso que agrega possibilidades de se praticar a leitura, contribuir nas amplas possibilidades de se inserir textos diversos. Sua relevância social se dá por meio de que a sociedade inserida no meio digital atualmente é necessária a ampliação do conhecimento dos alunos sobre as novas possibilidades de estudos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ser alfabetizado vai além de ser capaz de codificar e decodificar textos, lendo e/ou escrevendo; ser alfabetizado é adquirir habilidades e aperfeiçoar as competências relacionadas à comunicabilidade prática e efetiva. A necessidade do uso de uma palavra que deixasse claro que ser alfabetizado vai além de saber ler e escrever ou de ensinar a codificar e decodificar letras, a carência de uma palavra que representasse esses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que aumentasse o significado de alfabetizar, alfabetizado, justifica o surgimento da palavra letramento, que segundo Soares (1998), foi usado pela primeira vez no livro de Mary Kato: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986.”

Desde então, alguns autores vêm estudando essa ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Para Tfouni:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (1988, p. 9-10)

Partindo desse ponto, a escritora define que letramento é o impacto que a capacidade de escrever e interpretar tem no indivíduo, são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade. Ideia que se assemelha ao entendimento que a escritora Magda Soares tem sobre esse objeto, visto que para ela uma pessoa alfabetizada e outra letrada possuem definições diferentes, para Soares:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares 1998, P.39,40)

Diante disso, fica evidente a importância que esse viés educativo tem nos educandos para que eles possam se tornar indivíduos letrados.

## **LETRAMENTO DIGITAL**

Letramento digital é a capacidade da utilização de tecnologias digitais de maneira eficaz e crítica. Esse tipo de letramento vai muito além do simples uso de dispositivos eletrônicos, envolvendo as informações e a compreensão nos ambientes digitais, assim como a análise crítica de conteúdos que consumimos on-line. Essas ferramentas digitais são capazes de operar em diversos dispositivos, como computadores, tablets e smartphones, além de serem aplicáveis na utilização de softwares e aplicativos que sejam utilizados para criar documentos, apresentações e planilhas.

Trata-se de saber buscar informações que sejam eficientes na web, compreendendo questões que sejam relacionadas à privacidade e à segurança on-line, considerando-se também a ética digital na proteção de dados pessoais. Além disso, o letramento digital implica ser capaz de criar conteúdos digitais e compartilhá-los (textos, imagens, vídeos etc.), respeitando principalmente os direitos autorais e normas éticas.

O letramento digital é fundamental para a sociedade, para que cada vez mais as interações sociais e educacionais e profissionais ocorram no meio digital.

Souza (2007) indica que letramento digital se constitui como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (Selfe, 1999, p. 11 *apud* Sousa, 2007, p. 59)

Nessa definição, o letramento digital inclui os contextos culturais e sociais que estão relacionados à comunicação, incluindo-se os produtos e as práticas linguísticas e sociais que envolvem essa comunicação. Também é possível destacar esse letramento como um dos componentes fundamentais na compreensão da cultura do que é ser letrado.

## **COMO TRABALHAR O LETRAMENTO DIGITAL NAS ESCOLAS**

A tecnologia ao longo dos anos ganhou um espaço na sociedade de tal forma que quem não tem acesso e o domínio sobre ela, é considerado um analfabeto digital. Assim, a internet alcança cada vez mais usuários e dentre eles, os alunos, de modo que, sempre busca atualizações, as quais visam facilitar o dia a dia de seus usuários, lhes proporcionando desde ferramentas de trabalho, momentos de entretenimento até jogos e atividades educativas levando assim as pessoas a passarem mais tempo com seus aparelhos eletrônicos ligados. Nessa perspectiva usar os meios tecnológicos para trabalhar o letramento digital nas escolas, é uma boa estratégia, visto que os alunos desde pequenos tem acesso a telas.

Para incluir a tecnologia como ferramenta de ensino é preciso capacitar os professores, uma vez que tem muitos educadores com anos de profissão enraizados no ensino tradicional onde costumam usar atividades fotocopiadas. Fato esse que faz com que o professor crie um bloqueio e se estacione, por tanto é preciso que o corpo escolar busque uma formação continuada para obter uma melhor compreensão sobre o letramento digital. Onde perceba que a utilização dessas ferramentas pode proporcionar benefícios para a formação dos alunos, proporcionando uma visão ampla e crítica.

O uso dessas tecnologias pode ser usado para otimizar o tempo em sala de aula, de forma que tem o poder de transformar uma leitura linear em uma leitura multilinear, possibilitando um mundo novo para os alunos explorarem,

textos, imagens, vídeos, sons e animações. Defende-se, então, que o docente precisa saber utilizar essas ferramentas a seu favor, e, principalmente, a favor da educação. Assim sendo, as TDICs<sup>4</sup> no contexto educacional precisam ser acionadas de forma inteligente e consciente. Dessa forma, deve haver clareza nos objetivos que se deseja alcançar ao fazer uso dessas tecnologias (Ribeiro; Caldas, 2018). A partir desses objetivos, é preciso escolher metodologias novas bem como formas para que a prática pedagógica seja aperfeiçoada.

Pensando nisso cabe ao professor abrir uma nova possibilidade para o aluno, pois diversos fatores influenciam no desempenho do discente em relação aos aparelhos tecnológicos, visto que uma porcentagem dos educandos não tem um aparelho celular ou computador em casa, e outra parte dos alunos não usa seus aparelhos para fins educativos, por consequência não tem domínio sobre as ferramentas de ensino. Então o primeiro passo para o professor ter sucesso com as tecnologias é aprender e ensinar os alunos acerca do funcionamento das ferramentas que vão ser utilizadas e por seguinte delimitar um tema para a aula. Dessa forma, no caso do letramento, o docente pode optar por slides e vídeos para demonstração do assunto a ser abordado, pode fazer uso de testes online (quiz), jogos virtuais. Uma vez que o uso das novas tecnologias nas escolas tem o papel de desenvolver o pensamento crítico, a pesquisa eficaz na Internet, a avaliação de fontes de informação aprendendo a distinguir as notícias entre falsas e verdadeiras, comportamento ético e responsável nas redes sociais, resolução de problemas com ferramentas digitais, criação de conteúdo digital.

Dado que diferentemente da alfabetização digital cuja se limita à apropriação técnica dos símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TDICs, o letramento digital envolve a prática social dessas TDICs. Por isso o letramento digital vai além de uma simples decodificação, ele instiga o aluno a pensar como um ser crítico, usando a tecnologia para lhe nortear no seu pensamento e não simplesmente copiar e colar, assim como a dar significado e reflexão para suas pesquisas, levando-o assim a utilizar os meios tecnológicos de forma consciente para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas.

---

4 Tecnologias digitais de informação e comunicação

## LETRAMENTO DIGITAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza-se por ser o “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), para assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento da forma mais uniforme possível, interpreta-se como uma referência para que os currículos escolares sejam construídos para a educação nas esferas federais, estaduais e municipais. Objetiva contribuir para alinhar políticas e ações para a formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos educacionais, assim como de critérios para oferecer infraestrutura adequada para que tudo funcione como esperado. É possível também perceber que a BNCC se apresenta como forma de garantir que políticas públicas sejam realizadas, a fim de fortalecer o sistema de ensino no país e assegurar que um nível comum de aprendizagens seja garantido a todos os alunos (Brasil, 2018)

Dentro do documento é possível encontrar em suas competências e habilidades instruções sobre o letramento digital, por exemplo, no tópico, “Base Nacional Comum Curricular e currículos”, que traz pontos importantes a serem cumpridos a fim de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (Brasil, 2018), tem entre seus pontos: “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender”, (Brasil, 2018, p. 17). Se imagina um professor que selecione, produza, aplique e avalie recursos didáticos e tecnológicos de forma a favorecer o processo de ensino e criar textos em diversas mídias, utilizando imagens, sons e vídeos. Na seção referente à etapa do Ensino Fundamental, na subseção, Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, no décimo ponto o documento oficial espera que o aluno deva ser capaz de: “Mobilizar práticas da **cultura digital**, diferentes linguagens, mídias e **ferramentas digitais** para [...] realizar diferentes projetos autorais. (Brasil, 2018, p. 87).

Para os alunos do ensino médio: “[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; [...] crítica aos diferentes usos das linguagens, [...] uso criativo das diversas mídias. (Brasil, 2018, p. 471). Esses exemplos trazidos na BNCC mostram que o documento integra o letramento digital em suas diretrizes, reconhece a necessidade imediata de preparar os alunos nas várias modalidades de ensino, para um mundo cada vez mais digitalizado, ressaltando que o letramento digital vai além da mera capacidade de usar dispositivos e aplicativos tecnológicos.

## **LEITURA NO MEIO DIGITAL/cultura digital**

A evolução do ensino educacional trouxe benefícios tanto para os educadores quanto para os educandos. E essa evolução permitiu que as tecnologias fizessem parte das aulas, ora dentro das salas de aula ora fora dela, possibilitou a resolução de atividades, trabalhos e até provas, permitindo assim também o professor ministrar suas aulas por salas virtuais de onde e quando quiser, basta somente ter um celular ou tablet conectado à internet. Em relação a leitura não seria diferente. As novas tecnologias possibilitam que os alunos tenham acesso a livros, artigos, revistas, para realizarem a leitura ou até mesmo comprarem facilitando assim o acesso a informações sobre os assuntos abordados na sala de aula. Entretanto o letramento digital vai além da leitura e escrita, ele consiste em dominar as ferramentas e aprender em uma sociedade.

A cultura digital, cuja é um conjunto de práticas, valores, conhecimentos e comportamentos relacionados ao uso de tecnologias digitais. Ela abrange a forma como as pessoas interagem, aprendem e se comunicam no ambiente digital. Assim as práticas de leitura e escrita fazem uso das tecnologias digitais e mídias. E é somente através do letramento digital que os estudantes estarão aptos a utilizar as mídias de maneira responsável e crítica. Conforme aponta a BNCC em sua competência geral 5, é importante:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, Ministério da Educação, 2018)



A leitura digital por tanto vai além de uma leitura, ela consiste em analisar as informações de forma crítica, observando a veracidade das informações, assim como autores e normas de escrita a ser utilizada. Dessa forma cabe aos professores desenvolver essas habilidades para assim transmitir essas informações para os alunos, a fim de que eles possam ter acesso a ferramentas adequadas as quais os ajudaram no processo formativo. Maria Teresa Freitas, autora do artigo “Letramento digital e formação de professores” publicado em 2010, destaca a importância da leitura e da escrita na era digital. Segundo a pesquisadora, o professor precisa usar a tecnologia de forma criativa e construtiva na escola, indo além do básico.

Desse modo, a cultura digital tem por objetivos: Propiciar aos estudantes o conhecimento básico acerca das diferentes possibilidades de comunicação e interação digital na atualidade, como também reconhecer o ciberespaço como ambiente para o exercício da curiosidade intelectual.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi de natureza qualitativa, para Godoy:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do informações adicionais mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. (Godoy, 1995, p.62)

Decidimos seguir por este viés, pois ela permite que o pesquisador explore seu objeto de estudo apresentando diversos instrumentos, dentre as opções escolhemos a entrevista semi-estruturada, visto que ela permite que o pesquisador tenha uma relação direta com o seu objeto de estudo que neste caso são docentes, ao escolhermos esse instrumento, levamos em consideração os benefícios da sua realização de forma oral. DiCicco-Bloom e Crabtree (2006) determinam que esta é comumente “organizada em torno de um conjunto de questões abertas pré-determinadas, com outras questões emergindo a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado” (p. 315). As questões complementares, que emergem ao longo da realização das entrevistas, visam tanto esclarecer

quanto coletar e mais detalhadas a respeito de algum aspecto do relato do participante (Mcgrath; Palmgren; Liljedahl, 2019).

A pesquisa foi realizada com dois professores que ministram aula nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Floriano-Pi, seguindo as seguintes etapas de execução: No primeiro momento fizemos uma sondagem dos possíveis participantes, no segundo momento aqueles que aceitaram receberão um termo de consentimento livre e esclarecido<sup>1</sup> com a finalidade de assegurar que suas participações seriam mantidas em anonimato e suas respostas serviriam apenas para ajudar na construção deste artigo. Com a proposta aceita por ambas as partes, voltaremos as instituições apresentando um termo de consentimento livre e esclarecido, e também para estabeleceremos dia e horário que seja cômodo para os participantes.

No primeiro momento fizemos uma sondagem dos possíveis participantes apresentamos aos professores um resumo amplo da nossa pesquisa e o objetivo dela. Com a proposta aceita enviamos um termo de consentimento livre e esclarecido com o propósito de assegurar que suas participações seriam mantidas em anonimato e suas respostas serviriam apenas para ajudar na construção deste artigo, e também para e também para determinarmos dia e horário que fosse cômodo para os participantes. No segundo momento foi efetuada as entrevistas que foram realizadas utilizando a plataforma Google Meet que é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, afim de proporcionar uma entrevista mais confortável visto que os entrevistados não precisam se locomover a um determinado local.

Diante disso, destacamos a importância de ter utilizado a ferramenta da entrevista semi-orientada, pois pretendíamos que as perguntas girassem em torno de um tema específico, que foi o uso da tecnologia na prática docente, realizamos, como aponta Matos e Vieira: “[...] essa é uma entrevista mais aberta que a estruturada, o que possibilita maior flexibilidade nas respostas.”, essa característica torna a pesquisa mais flexível e aperfeiçoa ainda mais a temática abordada.

Por fim, para examinar os dados obtidos através das entrevistas com os pais e professores, iremos utilizar a análise de conteúdo. Esta técnica possui as

seguintes fases:

pró-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na primeira fase, em geral, organizamos o material a ser analisado. Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias.[...] Na segunda fase, o momento é de aplicarmos o que foi definido na fase anterior.[...] A terceira fase em, geral, ocorre a partir de princípios de um tratamento quantitativo.[...] Sem excluir as informações estatísticas, nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando”. (Minayo, 2002, p. 76)

A fim de obter um vasto aproveitamento das respostas fornecidas pelos participantes.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir trazemos as respostas obtidas através dos docentes entrevistados, que para preservar seus anonimatos como constava no termo esclarecido serão referenciados como professores **A** e **B**. A professora **A** ministra aula no 4 ano do fundamental em uma escola particular, formada em Letras Português e Pedagogia e é psicopedagoga, ministra aula a 20 anos. Enquanto o professor **B** é graduado em matemática ministra aula de matemática no ensino fundamental no município de Floriano, formado em matemática dar aula a 4 anos.

Sabendo a importância da formação continuada no meio educacional, chegamos a seguinte pergunta:

**Pesquisador(a):** *Existiu ou existe alguma formação continuada que o/a senhor(a) fez ou faz?*

**Professor(a) A:** *Não, apenas fiz pesquisas sobre porque devido a pandemia foi necessário a utilização da tecnologia para ministrarmos aula. No meu trabalho atual exige muito o uso da tecnologia visto que ela se divide em 50% presencial onde ocorre as aulas e 50% pelo uso da plataforma com o uso de livros digitais, infográficos, filmes. Essa plataforma é da FTD, que é uma editora.*

**Professor(a) B:** *Já participei de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e também alguns cursos oferecidos por outra instituição a qual trabalho, por exemplo: uso de tecnologias móveis em sala de aula, ferramentas de colaboração online e criação de conteúdo digital. Sim, faço uso dessas aprendizagens. Elas ajudaram a melhorar minhas habilidades digitais e adaptar-me às necessidades dos alunos.*

Podemos observar que na resposta do professor A, essa importância para a formação continuada quase não existe, entretanto ele de modo a aperfeiçoar seus conhecimentos foi atrás de recursos no meio tecnológico. Destaca ainda que foi no período pandêmico onde deu ainda mais atenção para as novas ferramentas de ensino, afirmando que tem a necessidade de estar sempre em aperfeiçoamento em razão da sua jornada de trabalho, onde necessita usar uma plataforma que contém livros digitais, infográficos, filmes, os quais contribuem para a ministração das aulas. Em contrapartida o professor B, diz que participou algumas vezes da formação continuada e por vezes foi a própria instituição de ensino que ofertou cursos para o melhor desempenho dos professores da escola, a fim de melhorar o processo de ensino aprendizagem, assim como está previsto na LDB,

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.27 de out. de 2020

Dessa forma a formação continuada é um processo de aprendizagem que visa atualizar e aperfeiçoar conhecimentos e competências profissionais. É uma forma de acompanhar as mudanças do mercado de trabalho e de se preparar para os desafios.

Com a intenção de ressaltar as mudanças que o uso da tecnologia pode trazer em sala de aula, fizemos a seguinte pergunta:

**Pesquisador(a):** *Você percebe mudanças no desempenho dos alunos quando eles utilizam as ferramentas digitais para aprender? Pode nos dizer um exemplo?*

**Professor(a) A:** *50% sim e 50% não, porque tem aluno que não gosta e tem alunos que acham o máximo vai depender muito do que você propõe. É preciso organizar algo interessante para que os alunos queiram participar. Agora se for algo comum o interesse cai.*

**Professor(a) B:** *Observei melhorias: na motivação e engajamento, na capacidade de pesquisa e análise e na apresentação de ideias e trabalhos.*

Em ambas as respostas os professores colocam o uso da tecnologia como um ponto positivo e capaz de estimular os alunos a terem melhorias em vários quesitos educacionais, como a compreensão de conteúdo e a participa-

ção significativa, mas a tecnologia por si só não é capaz de fazer isso, é principalmente notável quando o/a **professor(a) A** diz, “É preciso organizar algo interessante para que os alunos queiram participar. Agora se for algo comum o interesse cai”. É uma tarefa árdua e trabalhosa conseguir e manter a atenção dos alunos nos conteúdos trabalhados independentemente do tipo de ferramentas é preciso saber utilizar a tecnologia não é apenas fazer uma troca de caderno por tela, segundo Lopes (2011), “significa interferir nos modos de pensar e agir, está associada à mudança nos modos de aprender, mas também de ensinar, à mudança nas relações estabelecidas entre quem ensina e quem aprende e entre estes e o próprio conhecimento”. Por isso, é importante que os docentes saibam como conduzir a tecnologia em sala de aula conforme o conteúdo que pretende trabalhar seja ele qual for, pois, de acordo com Borba e Penteado (2001, p. 17),

O acesso à Informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma ‘alfabetização tecnológica’[...] deve estar inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais etc. E, nesse sentido, a Informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania.

Assim, fica evidente a importância não apenas da utilização, mas como a tecnologia será utilizada no ensino do conteúdo.

Para sabermos quais ferramentas tecnológicas são utilizadas em sala de aula pelos docentes, seguimos com o seguinte questionamento:

**Pesquisador(a):** *Você assumiu novas maneiras de realizar atividades de leitura e escrita para além dos recursos físicos?*

**Professor(a) A:** *Sim, faço muito o uso dos ebooks, apesar de que tem gente que prefere o livro físico, os livros digitais facilitaram o caminho da leitura, porque você consegue ter bibliotecas virtuais, onde você consegue ter um acervo muito grande. E você pode ter o livro com você o tempo todo através do celular visto que ele se tornou um item de uso contínuo e quase permanente pois passamos muito tempo com esse aparelho. Utilizo jogos, shorts do youtube, para relacionar com o conteúdo lido.*

**Professor(a) B:** *Gosto sempre de estar utilizando livros digitais, artigos online com eles e atividades de escrita colaborativa.*

Com as respostas obtidas, notamos que os professores possuem conhecimento sobre uma gama de ferramentas tecnológicas que servem de auxílio no

ensino-aprendizagem dos alunos, mas uma que ambos usam em sua prática, são os livros eletrônicos, os famosos e-books, **professor(a) A**, [...] *os livros digitais facilitaram o caminho da leitura, professor(a) B*, *Gosto sempre de estar utilizando livros digitais*. O e-book é um livro digital criado para ser lido através de diversos dispositivos eletrônicos. Ele possui o conteúdo fluido, ou seja, o texto pode ter seu formato alterado de acordo com o “gosto do freguês”, tornando a leitura confortável e prática”, além de ficar mais fácil para o aluno separar os textos de acordo com cada disciplina. Para Versani, Yunes e Carvalho (2012, p.38): “[...] É preciso quebrar paradigmas e abrir espaços para leituras em diversos suportes, se desejamos efetivamente formar leitores cada vez mais capazes”. Portanto, os meios digitais nos proporcionam utilizar uma nova estratégia para o incentivo à leitura. Ainda segundo Neitzel e Neitzel (2010, p.8) alertam para essa necessidade: “[...] Não se conseguirá a atenção de um jovem ou criança apenas com oratória, leitura e escrita, pois eles já conhecem outros meios mais atrativos de aprender”. Assim sendo é de suma importância que os docentes incluam os meios digitais em suas estratégias para que possa favorecer e instigar o hábito de leitura visto que os alunos já ficam conectado aos seus aparelhos então porque não demonstrar que é possível utilizá-lo para a leitura de textos com mais caracteres, auxiliado os alunos a deixarem de serem receptores de informações e tornam-se seres reflexivos e críticos através da leitura.

De modo a saber se os professores se sentem preparados para lidarem com as tecnologias na prática docente, fizemos o seguinte questionamento:

**Pesquisador(a):** *Os professores estão sendo treinados para lidar com as tecnologias?*

**Professor(a) A:** *Na rede que eu trabalho sim, fomos treinados para saber utilizar as plataformas, tivemos uma acessória no formato híbrido para que pudéssemos tirar qualquer dúvida. Mas na maioria das vezes, buscamos informações por conta própria internet ajuda muito nisso.*

**Professor(a) B:** *Não o suficiente, mas a escola oferece treinamentos, no entanto, precisamos de mais recursos, maior apoio da administração e formação contínua mais focada em tecnologias digitais para professores.*

Apesar da disseminação da tecnologia ser algo inegável e de seus benefícios ao ser utilizada como aliada do ensino vem sendo a cada dia como algo possível e positivo, é perceptível que ela ainda não foi de fato abraçada pelo

âmbito educacional, a começar pelas próprias ferramentas, os softwares seguem modelos empresarial e não educacional, ambos os professores revelam em suas falas como sentem falta de uma formação continuada voltada para esse objeto de estudo, **professor(a) A**, [...] *na maioria das vezes, buscamos informações por conta própria*, **professor(a) B**, [...] *precisamos de mais recursos, maior apoio da administração e **formação contínua mais focada em tecnologias digitais para professores***. Fagundes (2011) diz que, para introduzir a informática na educação, “os professores precisam ter acesso à tecnologia e dominar estratégias para utilizá-las a favor do ensino aprendizagem.” Essa não pode ser superficial, é substancial que seja algo profundo. O docente não pode ver a tecnologia apenas como um recurso lúdico simplório, é exigida uma mudança de postura, de mentalidade, buscar um novo conceito de Educação, mais transformadora:

Não se trata de criar condições para o professor dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo. Mais uma vez, a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação. Além disso, não podemos colocar a responsabilidade da implantação da informática na escola somente nas costas do professor. (Valente, 1999, p. 11)

É imprescindível compreender que a tecnologia sozinha não garante aprendizagem, é necessário um educador para mediar e promover o desenvolvimento integral dos alunos, por isso é tão importante que eles tenham a oportunidade de realizar uma formação continuada voltada para essa realidade. Além disso, é preciso compreender que para uma mudança e integração realista é preciso que a mudança ocorra de forma conjunta com todo o corpo escolar para que a mudança ocorra com firmeza e gradativamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade tem demandas cada vez mais digitais, dados os avanços na área de eletrônicos e softwares. Tais demandas estão presentes em todos os campos da vida humana, o que certamente inclui a educação, levando-nos ao conceito de letramento digital exposto e explorado nesta produção.

O meio digital ganhou espaço de tal modo e é tão pertinente ao processo de ensino aprendizagem que se torna essencial que a escola, principal agente social responsável pelo letramento, se engaje com esse fomento às práticas sociais. Não é à toa que existem diversos direcionamentos e diretrizes, como a BNCC, para atestar a importância do desenvolvimento de alunos efetivamente letrados digitalmente.

Obviamente devemos buscar coerência e sensatez e não aderir a determinados idealismos, pois muitos ainda são os desafios enfrentados pela escola nesse quesito do digital. Além do mais, tudo o que é novo requer um tempo de adaptação, então é importante que todos os indivíduos que formam a comunidade escolar, desde os professores até a família, estejam dispostos e disponíveis a se habilitarem a essa inovadora forma de letramento, que só tem a somar na vida de cada aluno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 02 Dez 2024.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, Minas Gerais: janeiro, ed. 40, ano 24, 17 jan. 2011.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Porto Alegre**, 2004.

TFOUNI, Leda, Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. **Campinas**: Pontes, 1988.

RIBEIRO, M. M; CALDAS, A. H. F. Tecnologia aliada à educação: formação docente e o papel do supervisor. **Revista Científic@ Universitas**, v. 5, n. 1, p. 22-39, 2018.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.



MATOS, Kelma; VIEIRA, Sofia. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

DE Souza, Maria Cecília Minayo. *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DICICCO-BLOOM, B.; CRABTREE, B. F. The qualitative research interview. *Medical Education*, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

MCGRATH, Cormac.; PALMGREN, Per. J.; LILJEDAHN, Matilda. Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, v. 41, n. 9, p. 1002-1006, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>

LOPES, Janice. 2011. **A tecnologia na ótica dos professores: análise da integração entre conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e do conteúdo (CO)**. XIII CIAEM-IACME (Conferência Inter Americana de Educação Matemática), Recife, Brasil. Disponível em: [https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii\\_ciaem/xiii\\_ciaem/paper/view/2072](https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/2072) . Acesso em: 09 jan. 2025.

GERAIS, INCONFIDENTES-MINAS. ROSILENE MARCHETTI DA ROSA COSTA. Disponível em: [https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu\\_institucional/departamentos/Biblioteca/tcc/Rosilene\\_Marhetti\\_Rosa\\_Costa.pdf](https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu_institucional/departamentos/Biblioteca/tcc/Rosilene_Marhetti_Rosa_Costa.pdf). Acesso em: 09 jan. 2025.

DIFERENÇA ENTRE PDF, EBOOK E LIVRO FÍSICO. **Pangeia editora**. 2019. Disponível em: <https://editorapangeia.com.br/diferencas-entre-pdf-ebook-e-livro-fisico/#:~:text=Em%20uma%20c%C3%B3pia%20em%20PDF,ajustando%20como%20o%20e%20DBook>. Acesso em: 09 jan. 2025.

VERSANI, Daniela. B.; YUNES, Eliana.; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sob boas práticas de leitura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2012.

NEITZEL, Luiz Carlos.; NEITZEL, Adair Aguiar. (Org.) **Leitura e produção em meio digital**. Florianópolis: UFSC, 2010.

VALENTE, Jose Armando. **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP:UNICAMP/NIED,1999. Disponível em: <http://maratavarepspsic-tics.pbworks.com/w/file/etch/85126777/SociedadeConhecimento.-LIVRO%20EAD.pdf>. Acesso em: 09 jan.2025.

<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>. Acesso em: 19 jan. 2025.  
<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=docentes%20efetivamente%20desenvolvidas.-,Art.,do%20artigo%2061%20da%20LDB> Acesso em: 20 Jan. 2025.

# CAPÍTULO 10

## A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Sousa de Oliveira<sup>1</sup>  
Gabriele Santos Lisboa<sup>2</sup>  
Emerson Cardoso Siqueira<sup>3</sup>  
Dryelle Patricia Silva de Souza<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

A ludicidade no contexto educacional requer conhecimento sobre o que é o lúdico e qual a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. O lúdico pode ser entendido como um universo de ações que movimentam os alunos a aprenderem de maneira criativa e divertida, podendo instituir como atividades as brincadeiras, os jogos e brinquedos.

Entendemos que o processo de alfabetização é essencial para que a criança inicie, nos anos iniciais, a leitura e escrita de forma sistematizada para compreensão dos códigos e utilização na sua vida em sociedade. No entanto, no processo alfabetizador pode ocorrer limitações que colocam muitos alunos em situação de defasagem quando chegam no 5º ano, com ausência de experiências que estimulassem o seu interesse para aprender a ler e escrever com compreensão.

Assim, nesta pesquisa apresentamos a ludicidade nas práticas das professoras no processo de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, trazendo a seguinte questão-problema: como a ludicidade pode auxiliar nas práticas de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Bom Jesus/PI? Esse questionamento originou-se da

1 Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, fernandaoliveira@aluno.uespi.br.

2 Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, gabrielelisboa@aluno.uespi.br.

3 Graduado em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, emersonsiqueira@aluno.uespi.br.

4 Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí-UFPI, professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, dryellepatricia@bjs.uespi.br.

necessidade de se utilizar estratégias para minimizar as dificuldades dos alunos nos processos de leitura e escrita.

A partir das minhas vivências desenvolvendo ações de leitura e escrita na perspectiva lúdica com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Bom Jesus/PI, através da ação extensionista financiada pelo Programa Institucional de Bolsas em Extensão Universitária (PIBEU)<sup>5</sup>, percebi as limitações de muitos alunos na leitura e na escrita, que merecem mais estudos e indagações no meio acadêmico.

Nesse sentido, para atender à problemática deste trabalho, pontuamos como objetivo geral: compreender como a ludicidade pode auxiliar nas práticas de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Bom Jesus/PI, e tivemos como objetivos específicos: identificar nas narrativas das professoras, práticas que envolvem a ludicidade no processo de escrita e leitura dos seus alunos; e analisar as estratégias lúdicas das professoras para auxiliar na leitura e escrita dos seus alunos.

Para fundamentação teórica utilizamos os autores: Kramer (2007); Kishimoto (2017); Soares (2020); Tardif (2014) e outros autores que contribuem com este trabalho. No plano metodológico, utilizamos a pesquisa narrativa, com base em Clandinin e Connelly (2011), e utilizamos como instrumento de obtenção dos dados o memorial, conforme Abrahão (2011). A abordagem da pesquisa teve caráter qualitativo, com análise interpretativa, conforme Geertz (2008).

A pesquisa compreendeu que as professoras do 5º ano enfrentam desafios ao integrar atividades lúdicas nas práticas de leitura e escrita devido às pressões de cronogramas e avaliações. Embora reconheçam o potencial do lúdico para envolver os alunos, sua aplicação é limitada pela rotina escolar e a necessidade de atender às diretrizes curriculares. As professoras mencionaram estratégias como treinos de leitura e dramatizações, mas questiona-se se essas práticas são realmente lúdicas e eficazes no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Desse modo, embora o lúdico tenha grande potencial para enriquecer o processo de ensino, há limitações impostas pelo sistema de ensino que dificultam a utilização dessas estratégias.

---

5 O PIBEU tem como objetivo estimular e apoiar o desenvolvimento das ações extensionistas como prática acadêmica e sociocultural, desenvolvidas pelos docentes e técnicos da UESPI. É também voltado para a ampliação dos conhecimentos nas áreas temáticas de extensão e fortalecer a relação ensino, pesquisa e extensão.

## METODOLOGIA

Na pesquisa tivemos como lócus duas escolas públicas do município de Bom Jesus, localizado no sul do estado do Piauí, Brasil. Dialogamos com duas professoras que, no momento da pesquisa, atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas diferentes. A professora 1 é formada em Letras Português e possui especialização em Linguística. A professora 2 é graduada em Língua Portuguesa, com especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura.

Para compreender as práticas das professoras, utilizamos a pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), que defendem que é narrativamente que as experiências dos indivíduos acontecem, logo, assim elas precisam ser registradas. Desse modo, a pesquisa oportunizou as professoras a trazerem suas experiências, desafios e estratégias relacionadas à leitura e escrita de seus alunos.

Tem-se nesta pesquisa uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois se trata de assuntos de caráter social. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2007, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Portanto, essa abordagem de pesquisa se ocupa de fenômenos da sociedade, envolvendo os participantes e questões subjetivas de uma determinada realidade social.

Informamos que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UESPI, que aprovou a liberação dos dados da pesquisa, tendo como número do CAAE: 74831823.4.0000.5209.

Para contemplar o objeto e a problemática deste estudo, utilizamos como instrumento da pesquisa o memorial, conforme as ideias de Abrahão (2011), que afirma que o memorial é tanto o processo quanto o resultado de recordar e refletir sobre eventos e trajetórias de suas vidas por meio de narrativas.

Analisamos os dados da pesquisa sob a perspectiva da análise interpretativa, pois nos interessa evidenciar as narrativas das professoras no contexto de seu trabalho, conectando-as a teóricos que refletem sobre o estudo. Nos apoiamos em Geertz (2008), que apresenta a análise interpretativa como uma

interpretação das experiências, dos símbolos e dos significados que as pessoas atribuem às suas ações.

A seguir, apresentamos as narrativas das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental relacionados às suas experiências com práticas lúdicas no contexto da leitura e da escrita de seus alunos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O lúdico tem se tornado ponto de reflexões de diversos estudiosos do campo da educação, assim como de outras áreas, como algo intimamente ligado ao universo infantil, como parte da natureza da criança. Kramer (2007) reflete a ação do brincar, enfatizando seu poder de imaginar, de fantasiar e do brincar como experiência de cultura.

Os jogos e brincadeiras são atividades consideradas essenciais de serem vivenciadas pela criança, uma vez que a experiência lúdica facilita sua interação com o meio e com a aprendizagem. O brinquedo, segundo Kishimoto (2017), motiva a reprodução e a demonstração de imagens que remetem a elementos da realidade. A brincadeira, para a referida autora, manifesta a inteligência e é algo livre na criança.

O lúdico na educação é comumente associado à etapa da Educação Infantil, no entanto, sua utilização está para além dessa etapa da educação básica. No Ensino Fundamental, a ludicidade também pode ser pensada como instrumento pedagógico auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente nas práticas de leitura e escrita.

Refletir a ludicidade no contexto do Ensino Fundamental nos leva a pensar na compreensão que os professores têm de ludicidade como caminho possível para facilitar o processo educativo.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2010, p.12 *apud* FERRONI, 2018, p. 68).

Portanto, em toda vida a humana pode haver ludicidade, e mais do que divertir, ela ajuda a interagir, a comunicar, a raciocinar e conhecer a si mesmo e o meio social em que se vive. “A ludicidade utilizada como recurso pedagógico em ambiente de ensino traz o prazer como um referencial das ações dos educandos” (Rau, 2012, p. 33). Assim, o prazer da vivência lúdica estimula a realização das atividades educacionais.

Sabemos que a leitura e a escrita são práticas fundamentais para a vida em sociedade, pois, através delas, o homem comunica suas ideias, seus sentimentos e se posiciona no meio social. Ler e escrever vão além da ação de reproduzir símbolos e são habilidades necessárias para além do contexto da escola. Na sociedade, cada vez mais complexa, leitura e escrita tornam-se ações indispensáveis para se pensar criticamente e compreender o mundo. Para Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Nesse sentido, a leitura das palavras tem significado quando apoiada na compreensão do contexto social e cultural.

Nessa direção, desenvolver as habilidades de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e imaginativo, tornando-os capazes de interpretar o meio em que vivem. Assim, mais do que alfabetizar, é necessário formar pessoas letradas, que compreendam e utilizem a leitura e a escrita de maneira crítica e participem ativamente na sociedade. Para falar da alfabetização e o letramento, Soares (2020, p. 27), descreve:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Com base nas palavras da autora, embora alfabetização e letramento sejam processos diferentes, eles estão interligados. Assim, a alfabetização se caracteriza pela aprendizagem das habilidades básicas de escrita, enquanto o letramento é a aplicação prática da leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Desse

modo, esses processos podem ocorrer de maneira simultânea, quando o aluno aprende a ler e escrever em situações reais de leitura e escrita.

Trabalhar práticas de leitura e escrita no 5º ano requer do professor o planejamento de uma prática pautada na leitura e escrita como processos interativos e estimulantes, levando em consideração o que pode ser interessante e necessário para os alunos. Segundo Cagliari (1998), o professor precisa ter conhecimento do que acontece com o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para Cagliari, (1998, p. 79), “a leitura cria e guia a escrita, estabelece os seus limites de uso e constitui a alma dos sistemas de escrita”. Assim, o autor destaca a relação entre leitura e escrita no processo de comunicação escrita e indica que a leitura estabelece parâmetros para a escrita.

Para Tardif (2014), o conhecimento do professor é uma realidade que se manifesta por meio de sua formação, de experiências em coletividade, do conhecimento institucionalizado, assim como os seus conhecimentos próprios. Nesse caminho, sabemos que o processo de leitura e escrita dos alunos torna-se desafiador para o professor, pela quantidade de alunos em sala de aula e pela diversidade de dificuldades que eles apresentam, principalmente nos contextos de escola pública. Diante disso, o professor precisa refletir a sua prática e desenvolver estratégias que possam atender às necessidades dos alunos e provocar neles a vontade de ler e escrever.

Assim sendo, apresentamos a seguir as dificuldades e estratégias das professoras no 5º ano diante do processo de leitura e escrita de seus alunos. Por meio de suas narrativas, analisamos suas estratégias na perspectiva lúdica para trabalhar práticas de leitura e escrita com seus alunos, nos apoiando nos fundamentos teóricos de autores que trabalham questões ligadas ao estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico iremos apresentar as narrativas das professoras participantes da pesquisa sobre as suas dificuldades e estratégias lúdicas para trabalhar práticas de leitura e escrita de seus alunos. Inicialmente, a professora 1 comentou que “*a necessidade de cumprir o cronograma planejado e a rotina com os alunos torna difícil realizar práticas lúdicas*” (Memorial, 2023). A professora 2, por sua vez,

argumentou que, *“a escolha de atividades lúdicas no 5º ano é mais desafiadora, pois, os alunos estão na fase da pré-adolescência, então a escolha deve ser mais combinada com a turma”* (Memorial, 2023).

As professoras, em suas narrativas, demonstraram ter dificuldades para planejar e executar atividades lúdicas com seus alunos, pois precisam cumprir com o cronograma da Secretaria de Educação; ter tempo de organização e execução das atividades na sala de aula; e estabelecer meios para cumprir com as avaliações externas e internas de leitura e escrita.

Desse modo, cobra-se da professora o dever fazer, ou seja, a prática do professor está no “terreno do dever” aquela que deve cumprir com todas as atividades e pretensões das políticas de currículo e da avaliação (Arroyo, 2010). As professoras reorganizam suas práticas para atender metas e objetivos do sistema, entretanto, realizam possíveis tentativas para dialogar sobre a ludicidade.

Nos diferentes contextos em que as professoras atuam, sabemos que há exigências para contemplar as avaliações externas voltadas para verificar o nível de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. Nas escolas onde atuam as professoras 1 e 2, é comum haver grande quantidade de alunos matriculados. Por isso, as escolas dividem os alunos em diferentes turmas do mesmo ano para atender a capacidade das salas de aula. Nesse processo, ocorre uma seleção de alunos considerados mais e menos avançados na aprendizagem.

Na escola, campo de atuação da professora 1, as turmas do 5º ano, no período da nossa pesquisa, estão divididas em 5º A, B e C, com cerca de 25 alunos cada, sendo que na turma A estão selecionados os alunos mais avançados na aprendizagem, na turma B estão os alunos com algumas dificuldades e na turma C são selecionados os alunos com maiores dificuldades, em situação de defasagem e considerados os mais difíceis de trabalhar a leitura e escrita.

Neste cenário, no qual estive acompanhando uma turma de 5º ano C, durante o período do projeto do programa PIBEU, de janeiro de 2023 a fevereiro deste ano, houve o reforço aos alunos, principalmente da turma A que eram considerados mais avançados, para testes de aprendizagem desenvolvidos pelo Instituto Alfa e Beto (IAB). Esses alunos, então, são preparados por meio de reforço no contraturno, possivelmente para alavancarem os índices da escola.



Na escola, campo de atuação da professora 2, as turmas de 5º ano, no momento da pesquisa, estão divididas em 5º A e B, sendo que na turma A estão os alunos com menores dificuldades e na turma B estão os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Nesses contextos, os alunos são selecionados e divididos num processo de classificação, com a ideia de atender aqueles alunos que estão com maiores dificuldades.

Entretanto, acreditamos que os alunos com mais dificuldades precisam ter o convívio em sala com outros alunos fluentes na leitura e na escrita, para que possam compartilhar experiências. De acordo com Freire (1987), os indivíduos se educam em comunhão, mediados pelo mundo que os cerca. Assim, conforme o autor, a educação é um processo coletivo e colaborativo. Nesse sentido, os alunos do 5º ano necessitam do estímulo do outro no ambiente de ensino e aprendizagem. Além disso, separar os alunos com muitas dificuldades dos outros mais avançados pode se caracterizar como um processo de exclusão.

Sabemos que existe também o desinteresse de alguns alunos do 5º ano pela leitura e pela escrita. No entanto, podemos pensar que provavelmente esses alunos não foram estimulados nos anos anteriores a pensar sobre a sua língua materna de forma criativa e social. Dessa forma, as ações de leitura e escrita tornam-se sem sentido, principalmente quando são distantes de suas realidades sociais, tornando-as pouco significativas e motivadoras. Diante disso, as professoras precisam elaborar estratégias que favoreçam a participação ativa de seus alunos nas práticas de leitura e escrita, visando uma aprendizagem significativa.

Para trabalhar com a utilização de estratégias lúdicas é interessante que as professoras tenham conhecimento sobre o lúdico na educação. Contudo, quando questionadas sobre a utilização de estratégias lúdicas com seus alunos do 5º ano, as professoras nos trazem exemplos de atividades que nos leva a questionar se são realmente lúdicas, se provocam motivação e estímulo à imaginação dos alunos diante do que leem e escrevem.

A professora 1 relatou, “*realizo práticas direcionadas a leitura e escrita como treinos de leitura, montagem de textos recortados e outros*” (Memorial, 2023). Segundo comentários da referida professora, nem sempre é possível trabalhar de forma lúdica. Portanto, essa professora trabalha seguindo a ideia de educação e ensino como treinamento. A professora 2 relatou que, “*para desen-*

volver a prática de leitura disponibilizo os textos, faço questionamentos antes da leitura, sondagem do conhecimento prévio sobre o assunto, palavras desconhecidas, debates, leitura compartilhada com o auxílio de multimídia, leituras para apresentações teatrais, paródias para trabalhar a interdisciplinaridade e escrita” e continuou, afirmando que, “a partir do conhecimento que tenho da turma, facilita adequar ao plano, aulas, que de forma prazerosa desenvolvo o ensino e aprendizagem” (Memorial, 2023). Assim, a professora 2 demonstrou trabalhar na perspectiva de sondagens e intervenção com atividades variadas. Nas palavras de Rau (2012, p. 30):

A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos.

De acordo com a autora citada, na educação a ludicidade demanda que o professor adote uma postura pedagógica, o que implica na importância de se envolver com a literatura especializada e de estabelecer objetivos, com planejamento de espaços e materiais apropriados, tendo em vista os interesses e necessidades dos alunos.

As professoras, ao narrar sobre o processo de leitura e escrita de seus alunos do 5º ano, relataram algumas estratégias que já realizaram, segundo elas, na perspectiva lúdica que mostraram avanços na leitura e escrita de seus alunos. Nas palavras da professora 1, “treinos de leitura foi uma estratégia que ajudou nesse processo de leitura e também da escrita dos alunos. Treinos nos livros e textos extras” (Memorial, 2023). Já a professora 2 colocou que “atividades como dramatização de obras literárias, pesquisas, seminários, concurso de redação, produção de HQ fazendo uso de aplicativo de edição de imagens, possibilitaram avanço na leitura e escrita. Na sala de aula e na escola são promovidos jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas” e acrescentou que “as atividades são interdisciplinares, bem elaboradas com orientações bem definidas e objetivos específicos de leitura e escrita” (Memorial, 2023).

As narrativas das professoras destacaram diferentes atividades que elas já utilizaram para trabalhar práticas de leitura e escrita com seus alunos. En-

tretanto, ao analisarmos essas atividades, podemos fazer algumas indagações, considerando a perspectiva da ludicidade.

Na fala da professora 1, embora os “treinos de leitura” sejam mencionados como uma estratégia, não fica claro como esses treinos são conduzidos de forma lúdica. Sabemos que a ludicidade implica em elementos de diversão, interação e engajamento ativo dos alunos, portanto, apenas nomear e realizar essas atividades de “treinos” pode não ser suficiente para criar um momento verdadeiramente lúdico. Por outro lado, a professora 2 mencionou várias atividades, que até têm potencial para serem lúdicas, desde que sejam conduzidas de forma criativa e envolvente. No entanto, a inclusão de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas na sala de aula e na escola pode ser uma forma mais direta de provocar ludicidade. Essa professora mencionou ainda a interdisciplinaridade nas atividades, centradas no desenvolvimento da leitura e escrita. Se assim for, pode contribuir para a ampliação do conhecimento dos alunos.

Quanto aos treinos de leitura, citados pela professora 1, podemos dizer que isso se configura como uma mecanização da leitura, porque dessa forma os alunos apenas reproduzem o que está escrito, sem compreensão e associação com a realidade. Nesse cenário, concordamos com as ideias de Freire (1989), ao criticar os métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita, principalmente pela mecanização e a falta de compreensão. Para o autor, orienta-se a leitura e a escrita por meio de palavras e temas que sejam significativos para os alunos, e não apenas com o que é do saber do educador.

De acordo com as ideias de Charlot (2014), as professoras brasileiras adotam práticas tradicionais, mas se veem pressionadas a se autodenominarem construtivistas. Segundo o autor, isso acontece porque a organização escolar impõe essas práticas, ainda que de forma indireta. Dessa forma, mesmo que a professora 1 idealize atividades lúdicas no contexto da escola e da sala de aula, existe a pressão da gestão que se preocupa com o processo avaliativo, que é classificatório e visa dar visibilidade aos melhores alunos, com premiações que enaltecem a escola no município, deixando em segundo plano os alunos que necessitam de alternativas para envolvê-los no mundo da leitura e da escrita.

As professoras, ao serem questionadas se a ludicidade pode ser interligada com a leitura e escrita, apresentaram suas considerações. A professora 1 argumentou que *“a ideia da ludicidade é interessante, mas na prática pode ser desafiador para o professor conseguir adotar em seus planejamentos e realizar com alunos de forma eficiente. A realidade da sala de aula é diferente do que é pensado na teoria. Tem a questão do tempo para planejar e realizar”* (Memorial, 2023). Para a professora 2, *“a ludicidade pode sim ser interligada com processos de leitura e escrita”* (Memorial, 2023). Em suas narrativas, as professoras trouxeram diferentes perspectivas sobre a interligação entre ludicidade, leitura e escrita.

A professora 1 apontou desafios de realizar atividades lúdicas, como falta de tempo e recursos. Já a professora 2, defendeu a viabilidade dessa interligação, mostrando uma postura mais positiva. Essa professora possivelmente reconhece os desafios mencionados pela professora 1, mas mencionou a possibilidade de interligação bem sucedida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa compreendeu como as atividades lúdicas podem ser integradas no processo de aprendizagem de alunos do 5º ano, visando minimizar as dificuldades para ler e escrever. Direcionamos a pesquisa para as práticas adotadas pelas professoras, com o intuito de identificar e analisar suas estratégias lúdicas voltadas para as práticas de leitura e escrita.

Podemos fazer reflexões sobre as dificuldades e as estratégias das professoras participantes, e de como a ludicidade pode ser um possível caminho para favorecer o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, as professoras 1 e 2 são pressionadas para atender às perspectivas das avaliações internas e externas, levando os alunos a sentirem-se na obrigação de ler e escrever com fluência de forma acelerada.

Entendemos que no contexto do 5º ano do Ensino Fundamental, as professoras podem encontrar dificuldades para desenvolver atividades de leitura e escrita com seus alunos. Diante disso, acreditamos que buscar estratégias para superar tais dificuldades torna-se uma tarefa necessária para proporcionar maior desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para finalizar este trabalho, concluímos que a ludicidade é essencial nas práticas de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Porém, as professoras participantes da pesquisa planejam práticas de leitura e escrita com seus alunos, pensam estratégias e organizam seus planejamentos a partir de diretrizes da Secretaria de Educação do município e da gestão da escola. Percebemos, a partir das narrativas, que as professoras tentam dinamizar suas práticas para adicionar atividades na perspectiva lúdica, contudo, nesse processo o que se torna tendência é a aplicação dos conteúdos propostos no livro e nas avaliações internas e externas, realizadas para atender ao currículo.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>. Acesso em: 8 jun. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Vozes, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos) *e-PUB*. ISBN 978-85-249-2231-2. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/472869767/Da-relacao-com-o-saber-as-praticas-educativas>. Acesso em: 27 abr. 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERRONI, C. de O. **Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9918/FERRONI\\_Carla\\_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9918/FERRONI_Carla_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y). Acesso em: 8 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017. *e-PUB*. Disponível em: <https://play.google.com/store/books/details?id=On02DwAAQBAJ>. Acesso em: 18 set. 2023.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-32.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# CAPÍTULO 11

## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO USO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Carlos Daniel da Costa Melquiades<sup>1</sup>  
Daniel Evangelista da Silva Amorim<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A leitura é um componente essencial na formação educacional das crianças, especialmente na Educação Infantil, quando a curiosidade e a capacidade de aprendizado estão em um estágio crítico de desenvolvimento. Pesquisas anteriores demonstraram que o desinteresse pela leitura é um problema recorrente nesta fase, frequentemente atribuído à falta de métodos de ensino atrativos que envolvam os alunos de forma eficaz. Os textos multimodais, que combinam diferentes formas de expressão como texto, som e imagem, têm mostrado potencial para aumentar o engajamento e a compreensão das crianças, proporcionando uma experiência de leitura mais rica e dinâmica.

Diversos estudos têm explorado a importância dos textos multimodais na educação, destacando sua capacidade de integrar múltiplas semioses e transformar a natureza dos recursos linguísticos utilizados. No entanto, há uma lacuna significativa na literatura no que diz respeito à aplicação prática desses textos em ambientes de Educação Infantil, bem como à percepção e aos desafios enfrentados pelos professores ao utilizá-los.

Propõe-se a investigar, de forma teórica, como os textos multimodais afetam o interesse e a compreensão da leitura em crianças da Educação Infantil, além de explorar as percepções e desafios dos professores ao implementar esses recursos em sala de aula. A pesquisa se baseará na análise de estudos e literatura

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, Floriano-PI.

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, Floriano-PI.

existente, buscando fornecer insights valiosos para a comunidade acadêmica sobre a eficácia e a aplicabilidade dos textos multimodais.

A originalidade deste estudo reside na combinação de análises teóricas e revisões de literatura para oferecer uma visão holística sobre o uso de textos multimodais na Educação Infantil. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes, que não apenas incentivem a leitura, mas também atendam às necessidades e expectativas dos alunos e professores, promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente.

## **METODOLOGIA**

Para a coleta de dados, foram utilizadas múltiplas fontes teóricas. Inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura existente sobre o uso de textos multimodais na Educação Infantil, incluindo artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações. Essa revisão permitiu identificar os principais conceitos, teorias relevantes para a pesquisa.

A metodologia baseou-se em uma análise documental abrangente, examinando documentos escolares, como planejamentos anuais, diretrizes curriculares e materiais didáticos disponíveis em fontes públicas e acadêmicas. Essa análise possibilitou compreender o contexto curricular e as expectativas gerais em relação ao ensino da leitura com o uso de textos multimodais.

Os dados foram triangulados a partir das diferentes fontes teóricas para garantir a robustez e a confiabilidade dos resultados. A combinação de métodos de análise documental e revisão da literatura permitiu uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno estudado, revelando tanto as práticas pedagógicas propostas quanto as percepções dos teóricos sobre o uso de textos multimodais na Educação Infantil.

Este estudo, ao integrar diferentes métodos de coleta e análise teórica de dados, busca fornecer uma contribuição significativa para o campo da educação, oferecendo insights teóricos sobre a utilização de textos multimodais como ferramenta pedagógica.



## RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa revelaram que os textos multimodais possuem um impacto significativo na promoção do interesse e compreensão da leitura entre as crianças da Educação Infantil. A literatura sobre multimodalidade destaca a importância da integração de diferentes formas de expressão—como texto, som e imagem—no processo educativo. Conforme Marcuschi e Xavier (2010),

“Parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados”.

Estudos anteriores indicam que a combinação de elementos visuais e textuais pode enriquecer a experiência de leitura, facilitando a compreensão e retenção de informações (Moraes, 2007).

Com base nesses estudos, constata-se que os alunos demonstravam maior engajamento e interesse quando expostos a materiais de leitura multimodais, como histórias em quadrinhos, fábulas ilustradas e textos acompanhados de imagens. A interação com esses materiais permitiu que as crianças, mesmo aquelas que ainda não dominavam o código alfabético, participassem ativamente das atividades de leitura, interpretando as imagens e construindo narrativas próprias.

Apesar dos benefícios dos textos multimodais, os profissionais da educação enfrentam dificuldades para implementar essa abordagem de forma consistente. As dificuldades incluem a falta de recursos tecnológicos adequados e a necessidade de formação continuada para se adaptarem às novas demandas pedagógicas. Essa realidade reflete as discussões na literatura sobre a desmotivação dos docentes e a desvalorização da profissão, fatores que impactam diretamente a qualidade do ensino. Cunha (1999) aponta que a desvalorização do magistério está “relacionada com a questão salarial; a estrutura do ensino, determinada pelo modelo de escola da legislação contemporânea; e as condições de trabalho, como espaços físicos e materiais didáticos, que impossibilitam um ensino de melhor qualidade”. Jesus (2004) também salienta a necessidade de novos paradigmas

educacionais que considerem “as limitações e o bem-estar tanto do professor quanto do aluno”.

Com base em nossos estudos teóricos realizados, descobrimos que a diversas escolas possui uma estrutura organizacional que busca integrar diferentes áreas do conhecimento. Essa integração é essencial para proporcionar uma educação mais ampla e conectada, possibilitando aos alunos desenvolverem uma compreensão holística do mundo ao seu redor. No entanto, a implementação prática dessa estrutura ainda enfrenta desafios significativos, principalmente devido à escassez de recursos e à rigidez do currículo.

A escassez de recursos é um obstáculo crucial que impede a implementação eficaz de uma educação integrada nas escolas. Muitas instituições de ensino enfrentam limitações significativas na disponibilidade de materiais didáticos adequados, tecnologias modernas e espaços físicos apropriados. Esses elementos são essenciais para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo, que possa engajar os alunos de maneira eficaz e promover uma compreensão profunda dos conteúdos abordados.

Sem acesso a materiais didáticos de qualidade, como livros atualizados, recursos multimodais e ferramentas de ensino interativas, os professores frequentemente recorrem a métodos tradicionais de ensino. Esses métodos, embora úteis em certas situações, muitas vezes falham em capturar o interesse e a atenção dos alunos, especialmente em um contexto onde a leitura e a compreensão de textos são fundamentais. A dependência de abordagens tradicionais pode resultar em aulas monótonas e pouco estimulantes, que não conseguem motivar os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem.

Além disso, a falta de tecnologias modernas nas salas de aula limita a capacidade dos professores de incorporar recursos multimodais em suas práticas pedagógicas. A multimodalidade, que envolve a integração de diferentes formas de expressão como texto, som e imagem, tem se mostrado uma ferramenta poderosa para enriquecer a experiência de leitura e facilitar a compreensão e retenção de informações. No entanto, sem acesso a computadores, tablets, projetores e outros dispositivos tecnológicos, os professores encontram dificuldades em implementar essas estratégias de forma consistente e eficaz.

Os espaços físicos das escolas também desempenham um papel crucial na promoção de uma educação integrada. Salas de aula tradicionais, muitas vezes, não oferecem a flexibilidade necessária para acomodar diferentes atividades de ensino e aprendizagem. Espaços dedicados à leitura, laboratórios de informática, áreas de convivência e bibliotecas bem equipadas são essenciais para criar um ambiente que estimule a curiosidade e o engajamento dos alunos. Infelizmente, a realidade de muitas escolas é marcada por salas de aula lotadas e inadequadas, que não oferecem as condições ideais para uma abordagem pedagógica moderna e integrada.

A falta de recursos impacta diretamente a capacidade dos professores de oferecer uma educação de qualidade. Sem os materiais e ferramentas adequados, os educadores enfrentam desafios adicionais para planejar e executar atividades que sejam envolventes e eficazes. Isso pode levar à frustração e à desmotivação tanto dos professores quanto dos alunos, criando um ciclo vicioso que prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

Para superar esses desafios, é fundamental que as escolas recebam investimentos adequados em recursos didáticos e tecnológicos. Programas de formação continuada para professores também são essenciais, permitindo que eles se atualizem e se familiarizem com novas metodologias e ferramentas de ensino. Além disso, a reestruturação dos espaços físicos das escolas pode criar um ambiente mais propício para a aprendizagem integrada e multimodal, beneficiando tanto os alunos quanto os professores.

Em conclusão, a escassez de recursos é um fator limitante significativo que afeta a qualidade da educação oferecida nas escolas. A falta de materiais didáticos adequados, tecnologias modernas e espaços físicos apropriados impede a implementação de uma abordagem pedagógica integrada e envolvente. Investimentos em recursos e infraestrutura, juntamente com o apoio contínuo aos professores, são essenciais para transformar a experiência educacional e promover o interesse e a compreensão da leitura entre os alunos da Educação Infantil. Além disso, a rigidez do currículo escolar é uma barreira significativa. Os currículos muitas vezes são estruturados de maneira inflexível, focando em cumprir uma lista predefinida de conteúdos em detrimento de abordagens mais dinâmicas e integradas. Isso pode resultar em uma aplicação superficial de materiais textuais,

onde os textos são utilizados apenas para cumprir os requisitos do planejamento escolar, sem uma estratégia clara para desenvolver a habilidade leitora de forma contínua e integrada. Como Koch & Elias (2006) destacam, “a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor”. Essa interação é fundamental para a construção de um entendimento profundo e significativo, que muitas vezes é comprometido pela abordagem fragmentada imposta por currículos rígidos.

A prática limitada pela escassez de recursos e pela rigidez do currículo reflete-se na forma como os materiais textuais são usados em sala de aula. Observou-se que, muitas vezes, os textos são apresentados aos alunos sem um planejamento estratégico que vise desenvolver habilidades leitoras de forma integrada. Em vez de serem utilizados como ferramentas para estimular o pensamento crítico, a interpretação e a construção de significados, os textos muitas vezes servem apenas para preencher os requisitos do currículo. Isso resulta em uma experiência de leitura que pode ser percebida pelos alunos como desinteressante e desconectada de suas realidades e interesses.

A escassez de recursos é um obstáculo crucial. Muitas escolas não dispõem de materiais didáticos adequados, tecnologias modernas ou espaços físicos apropriados que facilitem uma abordagem integrada do ensino. Isso pode levar a uma dependência de métodos tradicionais de ensino que podem não engajar os alunos de maneira eficaz. A falta de recursos também pode limitar as oportunidades dos professores de incorporar materiais multimodais em suas aulas, o que é essencial para promover o interesse e a compreensão da leitura entre os alunos da Educação Infantil.

A rigidez do currículo é outro fator que contribui para a utilização ineficaz dos textos em sala de aula. Muitos currículos escolares são prescritivos e focam em cumprir uma série de objetivos e conteúdos predefinidos, o que deixa pouco espaço para abordagens pedagógicas mais flexíveis e inovadoras. Os professores, pressionados a cobrir todo o conteúdo curricular, muitas vezes acabam priorizando a quantidade de informação transmitida em detrimento da qualidade da experiência de leitura dos alunos. Isso resulta em atividades de leitura que são vistas como tarefas obrigatórias, em vez de oportunidades para explorar e se envolver com o texto de maneira significativa.

De acordo com Koch & Elias (2006), “a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor.” No entanto, essa interação só pode ocorrer de maneira eficaz quando há um planejamento pedagógico que considere as necessidades e interesses dos alunos, além de proporcionar recursos e estratégias que facilitem essa conexão. Sem esses elementos, a leitura pode se tornar uma atividade mecânica e sem propósito, incapaz de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos

Em resumo, a combinação de recursos limitados e currículos rígidos cria um ambiente em que os textos são usados de maneira superficial, sem explorar seu potencial para enriquecer a experiência de leitura e aprendizado dos alunos. Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto para proporcionar aos professores os recursos e a formação necessários, bem como para flexibilizar os currículos de modo a permitir abordagens pedagógicas mais inovadoras e centradas no aluno. Para superar esses desafios, é crucial que as escolas recebam suporte adequado em termos de recursos e flexibilidade curricular. Investimentos em materiais didáticos modernos, tecnologias educacionais e espaços de aprendizagem inovadores são essenciais. Além disso, a flexibilização do currículo pode permitir que os professores adaptem suas abordagens pedagógicas às necessidades e interesses dos alunos, promovendo uma experiência de leitura mais engajadora e significativa.

Em conclusão, embora a estrutura organizacional das escolas demonstre uma intenção de integrar diferentes áreas do conhecimento, a prática ainda é significativamente limitada pela escassez de recursos e pela rigidez do currículo. Para que a leitura se torne uma atividade verdadeiramente integrada e significativa, é necessário um apoio contínuo aos professores e uma reformulação das abordagens curriculares que valorize a construção de sentidos através da interação dinâmica entre autor, texto e leitor.

Os resultados também indicam que, embora os professores utilizem uma variedade de textos, como cantigas de roda e textos imagéticos, a frequência e a regularidade dessas atividades são insuficientes para criar um hábito de leitura nas crianças. A motivação, tanto dos alunos quanto dos professores, é um fator crítico para o sucesso das atividades de leitura.

Fita (1999) argumenta que um bom professor é aquele que sabe motivar seus alunos, e a motivação envolve tanto estímulos externos quanto o desejo interno de renovação e autorrealização.

A presença de espaços dedicados à leitura dentro da sala de aula, como estantes com livros acessíveis e cantinhos de leitura com almofadas, demonstra um esforço para criar um ambiente propício à leitura. No entanto, a disponibilidade limitada de recursos tecnológicos e a necessidade de agendamento prévio para o uso de aparelhos eletrônicos dificultam a implementação de atividades mais dinâmicas e interativas que poderiam estimular ainda mais o interesse dos alunos. Conforme observado por Marcuschi e Xavier (2010):

“Os componentes alfabéticos típicos da leitura – letras, sílabas, palavras e frases – considerados os mais convencionais, não são as únicas condições que darão base ao leitor para compreender um texto, mas a utilização de cores, formas, imagens remete a componentes provenientes da linguagem imagética e visual, e esse formato de texto atrai com grande facilidade alunos da Educação Infantil”.

Em suma, a revisão da literatura e a análise dos dados coletados sugerem que os textos multimodais são uma ferramenta eficaz para engajar e motivar os alunos da Educação Infantil, mas sua implementação requer uma infraestrutura adequada e um suporte contínuo aos professores. A integração de diferentes formas de expressão pode transformar a experiência de leitura, tornando-a mais atraente e significativa para as crianças, e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o aprendizado contínuo. Moraes (2007) afirma que “a composição textual está cada vez mais calcada na mescla da escrita e da imagem, formas consideradas atualmente inseparáveis”. Portanto, o uso de textos multimodais na Educação Infantil não só promove o interesse pela leitura, mas também facilita uma compreensão mais profunda e integrada das informações, preparando os alunos para um aprendizado contínuo e significativo.

## **A IMPORTÂNCIA DOS TEXTOS MULTIMODAIS PARA AMPLIAR A INTERPRETAÇÃO INFANTO-JUVENIL**

Os textos multimodais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da interpretação infanto-juvenil, proporcionando uma experiência de leitura

rica e diversificada. Diferente dos textos tradicionais, que dependem unicamente de palavras para transmitir significados, os textos multimodais integram múltiplas formas de comunicação, como imagens, gráficos, animações e sons, criando um ambiente mais interativo e envolvente para os leitores jovens.

**1. Estimulação Cognitiva:** A combinação de elementos visuais e textuais estimula diferentes áreas do cérebro, ajudando as crianças a desenvolver habilidades cognitivas mais robustas. Isso inclui a capacidade de processar informações visuais e verbais simultaneamente, melhorando a memória e a compreensão.

**2. Engajamento e Motivação:** Textos multimodais, como histórias em quadrinhos, livros ilustrados e materiais interativos, são mais atraentes para as crianças. Esse engajamento aumenta a motivação para a leitura, incentivando-as a explorar mais e a desenvolver um gosto duradouro pela leitura.

**3. Desenvolvimento de Competências de Leitura Crítica:** A exposição a diferentes modos de informação ajuda as crianças a desenvolver habilidades de leitura crítica. Elas aprendem a interpretar e analisar não apenas o texto escrito, mas também as mensagens transmitidas através de imagens e outros elementos visuais.

**4. Inclusão e Acessibilidade:** Textos multimodais podem ser particularmente benéficos para alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Por exemplo, crianças com dislexia podem achar mais fácil compreender histórias quando o texto é acompanhado de imagens explicativas.

**5. Enriquecimento Cultural e Contextual:** Os textos multimodais podem incorporar contextos culturais e históricos de maneira mais vívida e compreensível. Isso ajuda as crianças a entenderem e apreciarem diferentes culturas e perspectivas, promovendo a empatia e a consciência global.

**6. Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação:** Ao interagir com textos que combinam palavras e imagens, as crianças melhoram suas próprias habilidades de comunicação, aprendendo a expressar ideias de forma mais clara e eficaz, tanto verbalmente quanto visualmente.

## A ATUAÇÃO DOS TEXTOS MULTIMODAIS NA APRESENTAÇÃO DE TEMAS SOCIAIS COTIDIANOS

Os textos multimodais desempenham um papel vital na educação infanto-juvenil ao abordar e apresentar temas sociais cotidianos. Eles capturam a atenção dos jovens leitores e facilitam a compreensão de questões complexas de maneira acessível e envolvente.

Ao combinar texto, imagens, vídeos e outros elementos visuais, os textos multimodais tornam temas sociais complexos mais compreensíveis. Uma animação ou um infográfico, por exemplo, pode explicar conceitos como diversidade, inclusão, justiça social e direitos humanos de maneira clara e concisa. Histórias multimodais que incorporam elementos visuais e narrativas interativas ajudam as crianças a se conectarem emocionalmente com os personagens e situações apresentadas. Essa conexão emocional promove a empatia e a compreensão, ajudando os jovens leitores a se colocarem no lugar dos outros e a refletirem sobre suas próprias atitudes e comportamentos.

Além disso, textos multimodais têm a capacidade de representar uma ampla gama de experiências humanas de maneira rica e detalhada.

Charge "Sujeito da oração"



Charge "Sujeito da Oração". Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619867018002/html/>

Isso inclui a representação de diferentes culturas, raças, gêneros e experiências de vida, ajudando as crianças a reconhecer e valorizar a diversidade



desde cedo. A multimodalidade incentiva os leitores a pensar criticamente sobre os temas apresentados, questionando e analisando as diferentes perspectivas e informações fornecidas. Um documentário multimodal sobre mudanças climáticas, por exemplo, pode incluir dados científicos, entrevistas com especialistas e histórias de comunidades afetadas, promovendo uma visão mais holística e reflexiva do problema.

Textos multimodais que abordam temas sociais cotidianos também podem servir como ponto de partida para discussões em sala de aula ou em casa. Eles proporcionam uma base visual e narrativa rica que pode ser explorada e debatida, incentivando o diálogo e a troca de ideias entre crianças e adultos. Ao expor os jovens leitores a questões sociais através de textos multimodais, eles são preparados para se tornarem cidadãos informados e ativos. Eles aprendem sobre os desafios e as oportunidades de seu entorno social, desenvolvendo um senso de responsabilidade e a vontade de contribuir para a sociedade de maneira positiva.



Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619867018002/html/>

Em resumo, os textos multimodais são ferramentas poderosas na educação infantojuvenil para a apresentação de temas sociais cotidianos. Eles tornam esses temas mais acessíveis e compreensíveis, promovendo o engajamento, a empatia, o pensamento crítico e a preparação para uma cidadania ativa e consciente.



(Fonte: >epcalogeras.blogspot.com<)

Charge “A nova educação”. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619867018002/html/>

## CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa revelaram que os textos multimodais possuem um impacto significativo na promoção do interesse e compreensão da leitura entre as crianças da Educação Infantil. A utilização de materiais que combinam elementos visuais e textuais mostrou-se eficaz em engajar os alunos, facilitando a construção de sentidos e o desenvolvimento de habilidades leitoras. Entende-se que, quando expostos a histórias em quadrinhos, fábulas ilustradas e textos acompanhados de imagens, os alunos demonstram maior interesse em participar das atividades de leitura.

No entanto, a implementação consistente dessa abordagem enfrenta obstáculos significativos, como a escassez de recursos tecnológicos e a rigidez do currículo escolar. A falta de materiais didáticos adequados e de tecnologias modernas limita as oportunidades dos professores de incorporar textos multimodais em suas aulas de forma eficaz. Além disso, currículos prescritivos e inflexíveis dificultam a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que poderiam tornar a experiência de leitura mais atraente e relevante para os alunos.

Percebe-se que os professores apesar de reconhecerem os benefícios dos textos multimodais, enfrentam desafios para implementar essa abordagem de forma contínua. A necessidade de formação continuada e o apoio institucional são essenciais para que os docentes possam adaptar-se às novas demandas pedagógicas e utilizar plenamente os recursos disponíveis.

A análise dos documentos escolares revelou que, embora a escola possua uma estrutura organizacional que busca integrar diferentes áreas do conhecimento, a prática ainda se mostra limitada pela escassez de recursos e pela rigidez do currículo. Muitas vezes, os materiais textuais são utilizados apenas para cumprir os requisitos curriculares, sem uma estratégia clara para desenvolver habilidades leitoras de forma integrada e contínua. Conforme destacado por Koch & Elias (2006), “a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor”, mas essa interação só pode ocorrer de maneira eficaz quando há um planejamento pedagógico adequado.

Em suma, a pesquisa confirma que os textos multimodais são uma ferramenta eficaz para engajar e motivar os alunos da Educação Infantil. No entanto, sua implementação requer uma infraestrutura adequada, formação contínua para os professores e uma maior flexibilidade curricular. A integração de diferentes formas de expressão pode transformar a experiência de leitura, tornando-a mais atraente e significativa para as crianças, e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o aprendizado contínuo.

Concluindo, ressaltamos que este estudo traz contribuições teóricas para o tema abordado. Teoricamente, ele amplia a compreensão sobre os desafios e as oportunidades relacionados à utilização de textos multimodais na educação infantil, destacando a necessidade de uma abordagem holística e integrada para o desenvolvimento das habilidades leitoras.

## REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FITA, Norberto. **Motivação no contexto escolar: psicopedagogia da relação professor-aluno**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- JESUS, Denise de Sousa. **Profissão docente: identidade, saberes e formação**. São Paulo: Papirus, 2004.
- KOCH, Ingedore G.; ELIAS, Vanda Maria. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Roque. **Texto multimodal: conceitos, teorias e aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WACHOVICZ, Marta. **Literatura infantil: uma nova perspectiva**. São Paulo: Moderna, 2009.

# CAPÍTULO 12

## REFLETINDO SOBRE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS PARA CRIANÇAS EM DIFERENTES FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOGENÉTICO

Jaciara da Silva Santos<sup>1</sup>  
Pricila Maria Azevedo de Sousa<sup>2</sup>  
Rosielly Oliveira Bemvindo<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

O desenvolvimento psicogenético das crianças é um processo contínuo e multifacetado que abrange diversas etapas, desde o início da alfabetização até a compreensão plena da escrita e leitura. É crucial que os professores escolham e planejem atividades adequadas para cada fase desse desenvolvimento. A seleção e implementação de atividades pedagógicas precisam ser adaptadas para atender às necessidades de crianças em diferentes estágios do desenvolvimento psicogenético. Este artigo reflete sobre a escolha e aplicação de tais atividades, baseando-se no trabalho pioneiro de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no campo da psicogênese da língua escrita.

Tradicionalmente, a alfabetização tem sido abordada como uma questão de método, com a busca pelo “melhor e mais eficaz método para ensinar a ler e escrever”. No entanto, essa abordagem muitas vezes desconsidera as experiências de vida e de linguagem das crianças, tratando a aprendizagem da escrita como um processo mecânico de memorização. A falta de adaptação das atividades pedagógicas para as diferentes fases do desenvolvimento psicogenético das crianças pode resultar em uma alfabetização ineficaz e desconectada das necessidades individuais dos alunos.

---

1 E-mail: [wwwjacyarasilva@gmail.com](mailto:wwwjacyarasilva@gmail.com)

2 E-mail: [priscylaazevedo23@gmail.com](mailto:priscylaazevedo23@gmail.com)

3 E-mail: [oliveirabenvindorosielly@gmail.com](mailto:oliveirabenvindorosielly@gmail.com)

O objetivo deste artigo é analisar como as atividades pedagógicas podem ser selecionadas e implementadas de maneira a atender às necessidades de crianças em diferentes fases do desenvolvimento. Pretende-se discutir a importância de integrar a alfabetização às experiências de vida e de linguagem das crianças, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Este estudo será conduzido através de uma revisão bibliográfica e análise teórica dos trabalhos das autoras, particularmente suas contribuições sobre a psicogênese da língua escrita. Serão examinadas as fases de desenvolvimento da escrita identificadas pelas autoras (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética e ortográfica) e como essas fases podem ser contempladas na prática pedagógica. Além disso, serão analisados exemplos de atividades pedagógicas que podem ser adaptadas para cada fase de desenvolvimento, com base em estudos de caso e experiências práticas relatadas na literatura educacional.

Ferreiro e Teberosky trouxeram uma nova perspectiva para a alfabetização, focando na importância do processo construtivo, interativo e contextual da aprendizagem da escrita. Este artigo busca contribuir para a formação de professores e a melhoria das práticas pedagógicas, destacando a necessidade de uma abordagem mais centrada na criança e em seu processo de construção do conhecimento. Ao adaptar as atividades pedagógicas para as diferentes fases do desenvolvimento psicogenético, espera-se promover uma alfabetização mais eficaz e significativa, que respeite e valorize o conhecimento prévio e as experiências de vida das crianças.

## **CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Alfabetização e letramento são conceitos essenciais no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Embora interligados, eles representam aspectos distintos desse processo. Antes de explorarmos técnicas para auxiliar crianças com dificuldades na alfabetização e no letramento nos anos iniciais, é crucial definir claramente o que entendemos por cada um desses termos.

Alfabetização – processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha); aquisição de modo de escrever e de modo de ler (...) (Soares, 2020, p. 27).

De acordo com Magna Soares (2020) A alfabetização pode ser compreendida como um processo complexo e multifacetado de apropriação da “tecnologia da escrita”. Esse processo envolve não apenas o domínio do sistema de representação que constitui a escrita alfabética, mas também a assimilação de diversas técnicas e procedimentos essenciais para a prática eficiente da leitura e da escrita.

Primeiramente, a alfabetização requer a compreensão do sistema de representação que a escrita alfabética oferece. Isso significa que os indivíduos precisam internalizar a correspondência entre letras e sons, além de aprender as normas ortográficas que regem a formação das palavras e frases. Esse entendimento é fundamental, pois permite que o indivíduo reconheça e utilize o sistema alfabético para codificar e decodificar informações.

Além do domínio do sistema de representação, a alfabetização também envolve o desenvolvimento de habilidades motoras específicas para o uso de instrumentos de escrita, como lápis, caneta e borracha. Essas habilidades motoras são essenciais para a execução fluida da escrita manual, permitindo que o indivíduo expresse suas ideias de forma clara e legível.

Outro aspecto crucial do processo de alfabetização é a aquisição de modos específicos de ler e escrever. Escrever e ler não são atividades isoladas; elas envolvem práticas e estratégias que vão além da simples decodificação de palavras. A habilidade de escrever de maneira coesa e a capacidade de interpretar textos com compreensão crítica são habilidades que se desenvolvem com o tempo e com a prática contínua.

Portanto, a alfabetização deve ser vista como um processo dinâmico que integra diversos componentes: o domínio do sistema alfabético, a aptidão para utilizar ferramentas de escrita, e a capacidade de aplicar técnicas de leitura e escrita de maneira eficaz. É um processo que demanda esforço e prática, mas que é fundamental para a participação plena na sociedade escrita.

Ainda de acordo com Soares (2020, p. 27), o letramento é:

Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orienta-se, para dar apoio à memória e etc.

Letramento vai além do simples ato de ler e escrever; ele envolve a capacidade de utilizar essas habilidades para atingir uma ampla gama de objetivos específicos e variados. Diferente da alfabetização, que é o processo inicial de adquirir as técnicas básicas de leitura e escrita, o letramento refere-se à aplicação dessas habilidades em contextos diversos e para fins específicos.

A prática do letramento abrange a capacidade de ler e escrever com propósito e intenção, atendendo a diferentes necessidades e objetivos. Por exemplo, um indivíduo pode usar a leitura e a escrita para informar-se, adquirindo conhecimento sobre novos assuntos e mantendo-se atualizado sobre questões relevantes. Da mesma forma, essas habilidades podem ser empregadas para informar os outros, compartilhando informações e conhecimentos com a comunidade.

Além disso, o letramento também desempenha um papel crucial na interação social. A leitura e a escrita são ferramentas essenciais para estabelecer e manter relacionamentos, seja através da comunicação escrita em cartas e e-mails, ou por meio da participação em conversas e fóruns virtuais.

O letramento permite também que as pessoas se imerjam no imaginário e no estético. Livros, poesias, e outras formas de expressão escrita oferecem uma rica experiência cultural e emocional, permitindo ao leitor explorar novas perspectivas e sentimentos.

Outro aspecto importante do letramento é a sua capacidade de ampliar o conhecimento e promover o aprendizado contínuo. A leitura de textos acadêmicos, artigos e outros materiais especializados é fundamental para o crescimento pessoal e profissional.

Além disso, a escrita pode servir como um meio para seduzir ou induzir, como observado em estratégias de marketing e persuasão. Em contextos mais pessoais, a escrita também pode ser uma forma de entretenimento e diversão, como em ficção criativa e narrativas.

O letramento também ajuda a orientar-se em diferentes situações, fornecendo a capacidade de interpretar sinais, instruções e textos de maneira eficaz. E, finalmente, a escrita pode ser uma ferramenta valiosa para dar apoio à memória, permitindo o registro e a reflexão sobre experiências e informações importantes.

Em resumo, o letramento envolve a utilização das habilidades de leitura e



escrita para atender a diversos objetivos e contextos, refletindo a complexidade e a riqueza das práticas comunicativas na vida cotidiana. É um aspecto essencial da vida moderna, que permite aos indivíduos navegar e participar de forma eficaz na sociedade.

## **FASES DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

Com base nos resultados da pesquisa conduzida por Ferreiro e Teberosky, foram identificados cinco estágios distintos no processo de desenvolvimento da escrita infantil. Esses níveis refletem a evolução gradual das habilidades de escrita das crianças, desde a compreensão inicial até o domínio mais avançado das regras ortográficas. Vamos aprofundar cada uma dessas fases, destacando como a criança progride desde a fase pré-silábica até alcançar a ortográfica, e analisar o processo de aprendizagem e as características específicas de cada estágio.

### **FASE PRÉ-SILÁBICA**

Na fase pré-silábica, a criança está apenas começando a jornada da alfabetização. Neste estágio, ela percebe que há uma relação entre a escrita e a fala, mas ainda confunde letras com desenhos. As letras ainda não têm um significado consistente para ela. Em vez disso, a criança utiliza traços, rabiscos e símbolos para representar palavras e ideias. Esta confusão é uma parte normal do processo de aprendizagem, pois a criança está experimentando e tentando entender que as letras têm sons específicos que se combinam para formar palavras. Durante esta fase, é comum que a criança misture letras aleatórias com desenhos, sem uma associação fonética clara, o que reflete sua exploração inicial do mundo escrito.

### **FASE SILÁBICA**

Na fase silábica, a criança começa a associar a escrita com a fala de forma mais clara e desenvolve uma compreensão inicial das sílabas. Esta fase pode ser subdividida em dois momentos:

#### **SILÁBICO SEM VALOR SONORO:**

Nesta etapa, a criança utiliza letras, mas estas não correspondem necessariamente aos sons que elas representam. Por exemplo, ela pode escrever “PA” para representar “gato”, sem uma relação direta entre as letras e os sons. A criança reconhece que a escrita é composta por letras, mas ainda não as associa corretamente aos fonemas.

## **SILÁBICO COM VALOR SONORO:**

A criança começa a fazer associações mais precisas entre as sílabas e os sons da fala. Ela passa a representar cada sílaba de uma palavra com uma letra, como “BR” para “banana”, mas ainda pode cometer erros de correspondência sonora. Essa fase demonstra um avanço significativo na compreensão de que a escrita é uma representação sonora da fala.

### **FASE SILÁBICO-ALFABÉTICA**

Na fase silábico-alfabética, a criança está em transição entre a compreensão silábica e a alfabética. Ela começa a perceber que as sílabas são formadas por mais de uma letra e tenta representar fonemas de forma mais detalhada. No entanto, ainda pode usar uma única letra para representar uma sílaba inteira, como escrever “P” para “pato”. Essa fase é crucial, pois a criança está expandindo seu entendimento sobre a composição fonética das palavras, percebendo que há mais nuances na relação entre sons e letras.

### **FASE ALFABÉTICA**

Na fase alfabética, a criança finalmente reconhece todos os fonemas de uma palavra e desenvolve uma compreensão mais profunda da escrita. Ela consegue segmentar as palavras em seus fonemas constituintes e usar letras para representá-los corretamente. Embora ainda cometa erros ortográficos, ela já entende que cada letra tem um som específico. A leitura pode ainda ser lenta e hesitante, mas há um progresso evidente na capacidade de decodificar palavras escritas.

### **FASE ORTOGRÁFICA**

A fase ortográfica é um estágio de desenvolvimento contínuo, onde o aprendizado da escrita nunca realmente termina. Aqui, a criança começa a dominar as irregularidades da língua e as regras ortográficas. Essa fase se estende por toda a vida, à medida que a pessoa continua a aprender novas palavras, estilos de escrita e as exceções das regras gramaticais. O domínio ortográfico envolve não apenas a memorização de regras, mas também a aplicação prática delas no dia a dia.

Esse desenvolvimento progressivo da escrita reflete como as crianças constroem suas habilidades linguísticas, passando de uma compreensão inicial e experimental para um domínio cada vez mais refinado da linguagem escrita. Cada fase é um passo crucial no caminho para a alfabetização plena e reflete o crescimento cognitivo e linguístico da criança.

## **DESAFIOS DOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES BASEADAS NAS ABORDAGENS EDUCATIVAS**

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento das crianças e representam um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. Estes desafios surgem de diversos fatores, desde a diversidade nas habilidades dos alunos até limitações na formação dos próprios educadores. Analisar esses desafios e explorar as intervenções baseadas em abordagens educativas pode oferecer compreensões profundas e valiosas sobre como melhorar a prática pedagógica.

Um dos principais desafios é a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. De acordo com Mantoan (2015), cada aluno chega à escola com um conjunto único de experiências e habilidades em leitura e escrita, o que exige dos professores uma adaptação constante das estratégias de ensino. Essa diversidade pode ser um obstáculo significativo, pois os métodos que funcionam bem para um grupo de alunos podem não ser eficazes para outro.

Além disso, a escassez de recursos e materiais didáticos atualizados é um desafio constante. Muitos professores enfrentam restrições orçamentárias que limitam o acesso a materiais educativos adequados, prejudicando a implementação de práticas de ensino eficazes. José Francisco Soares explica que:

[...] a maior restrição externa para o bom funcionamento da escola associa-se aos recursos financeiros empregados para equipá-la e para pagar os seus professores e outros funcionários. Não há boa escola sem recursos humanos e financeiros adequados. Também aqui a disparidade entre escolas públicas e privadas é enorme. O valor anual gasto com cada aluno de escola pública é, freqüentemente, menor do que uma mensalidade na escola particular. (SOARES, 2004)

O autor destaca a importância dos recursos financeiros e humanos para o funcionamento eficaz das escolas. Ele argumenta que uma escola não pode funcionar bem sem ter recursos adequados para equipá-la e pagar seus funcionários. A falta de investimento financeiro pode comprometer a qualidade do ensino, já que os recursos são necessários para a manutenção da infraestrutura e para garantir salários adequados aos professores e outros funcionários.

Soares também menciona uma disparidade significativa entre escolas públicas e privadas. Em geral, o custo anual por aluno em escolas públicas é menor do que o valor de uma mensalidade em escolas particulares. Isso sugere que as escolas particulares frequentemente recebem mais recursos financeiros por aluno, o que pode resultar em melhores condições de ensino e aprendizagem em comparação com as escolas públicas, que muitas vezes enfrentam limitações orçamentárias mais severas.

Outro aspecto crucial é a formação e capacitação dos professores. A literatura aponta que a formação inicial e a atualização contínua são fundamentais para que os educadores possam utilizar métodos baseados em evidências e adaptar suas práticas pedagógicas de forma eficaz.

[...] formação inicial não garante por si só, o domínio satisfatório dos conceitos envolvidos com diferentes áreas de conhecimento e tampouco o conhecimento de como ensinar tais conceitos de forma que os alunos aprendam, mas poderia ser diferencial caso fosse assumida uma política de professores envolvida de fato, com a natureza dos processos de aprendizagem da docência em diferentes contextos. (MIZUKAMI, 2008, p. 390).

A formação inicial dos professores é uma etapa fundamental na construção de suas habilidades e conhecimentos. No entanto, como ressalta Mizukami (2008), essa formação por si só não garante o domínio satisfatório dos conceitos das diversas áreas de conhecimento, nem a capacidade de ensinar esses conceitos de maneira eficaz para os alunos. A formação inicial pode fornecer uma base sólida, mas não é suficiente para enfrentar todos os desafios do ensino e da aprendizagem.

A verdadeira diferença na prática docente surge da implementação de uma política de formação contínua e envolvimento ativo com os processos de aprendizagem. A formação contínua oferece aos professores a oportunidade de atualizar e expandir seus conhecimentos, adaptar suas práticas pedagógicas às novas descobertas e às necessidades emergentes dos alunos. Esse processo contínuo de aprendizagem profissional é essencial para que os educadores se mantenham atualizados e eficazes em suas funções.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza bibliográfica, com foco na análise de diferentes abordagens teóricas e práticas relacionadas ao ensino da alfabetização e letramento. A investigação envolveu a revisão de obras de diversos autores renomados na área, e outros estudiosos, para obter uma compreensão abrangente das metodologias de ensino e das fases do desenvolvimento da escrita infantil.

O processo metodológico inclui a análise crítica dos principais conceitos e teorias apresentados pelos autores. Foram examinadas as fases do desenvolvimento da escrita, como a fase pré-silábica, silábica e alfabética, bem como as práticas pedagógicas associadas a cada uma delas. A análise de conjunto permitiu identificar e comparar as contribuições teóricas, destacando convergências e divergências nas abordagens.

Além da revisão de literatura, a pesquisa também envolveu a avaliação das implicações práticas das metodologias discutidas. Isso incluiu a análise das estratégias propostas para a promoção da leitura e escrita e a consideração de como essas práticas podem ser aplicadas no contexto educacional atual.

A metodologia adotada possibilitou uma visão integradora e crítica das diversas perspectivas sobre a alfabetização e o letramento, fornecendo uma base sólida para a reflexão e discussão sobre as melhores práticas pedagógicas. A análise das obras revisadas permitiu a construção de um quadro teórico que sustenta as recomendações e práticas discutidas no artigo.

## **A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO**

Intervir de forma eficaz no processo de alfabetização exige dos professores um entendimento aprofundado dos diferentes níveis de desenvolvimento da escrita, como o pré-silábico, o silábico e o alfabético. Com base em estudos de Ferreiro e Teberosky (2019), cada nível apresenta suas características únicas e, conseqüentemente, demanda estratégias de ensino específicas para facilitar a progressão dos alunos na aquisição da linguagem escrita. Neste sentido, os professores podem implementar diversas abordagens que não apenas atendem às

necessidades individuais dos alunos, mas também promovem a interação e a colaboração entre eles.

Para crianças no nível pré-silábico, que ainda não compreendem a correspondência entre letras e sons, é essencial que os professores implementem atividades que enfatizem a exploração sonora das letras. Segundo o *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador* (2021):

Você pode pensar que as crianças adquirem naturalmente a habilidade de reconhecer sons, e que essa habilidade dispensa ensino explícito. Mas não é bem assim. A sensibilidade auditiva pode ser aprimorada por meio da prática, isto é, pela localização, diferenciação, caracterização e sequência de diferentes sons (MEC, 2021, p. 20)

Portanto, é crucial que o ambiente de aprendizagem inclua uma variedade de atividades sonoras que desafiem as crianças a prestar atenção aos sons ao seu redor. Uma maneira eficaz de fazer isso é através de jogos de escuta ativa, nos quais as crianças identificam e imitam sons do cotidiano, como o barulho de pássaros, carros ou instrumentos musicais. Essas atividades não apenas tornam a aprendizagem divertida, mas também ajudam as crianças a perceberem a variedade e a complexidade dos sons, desenvolvendo sua capacidade de concentração auditiva.

No nível silábico, onde as crianças começam a perceber que existe uma relação entre as letras e as sílabas, mas ainda não conseguem identificar todas as letras de uma palavra, o foco deve ser a segmentação silábica. O uso de atividades que ajudem as crianças a dividir palavras em sílabas, como bater palmas ao pronunciar palavras ou usar instrumentos para marcar cada sílaba. Além disso, a escrita guiada pode ser uma estratégia poderosa, permitindo que os alunos escrevam palavras com apoio e gradualmente percebam como as sílabas se combinam para formar palavras completas.

Conforme mencionado em **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador - Estratégias** (Secretaria de Alfabetização - Sealf, Ministério da Educação (MEC), 2021), “é crucial a leitura guiada, repetida e em voz alta. Incentive seus alunos a ler tanto em grupo quanto individualmente. Quando apresentarem dificuldades em determinada palavra, leia o trecho em voz alta, para que repitam.” A leitura guiada, além de reforçar a segmentação

silábica, também aprimora a fluência e a compreensão dos alunos. Ao ouvir a leitura em voz alta, as crianças têm a oportunidade de reconhecer padrões de som e ritmo na linguagem, o que pode facilitar a identificação de sílabas e palavras em contextos novos.

Para crianças no nível alfabético, que já conseguem compreender a relação entre letras e sons de maneira mais completa, as práticas de leitura e escrita autônomas tornam-se essenciais. Nesse estágio, é fundamental que os professores e cuidadores ofereçam exemplos e estímulos contínuos para que as crianças possam desenvolver ainda mais suas habilidades de leitura e escrita.

Como destaca Geraldina Porto Witter (2000), é importante que os adultos ajam como modelos de escrita, demonstrando como e quando a escrita é utilizada no dia a dia. Escrever na presença das crianças, fazer listas de coisas que elas gostem e proporcionar acesso a uma variedade de materiais para escrita, como papel colorido, lápis, e até mesmo ferramentas menos convencionais como areia ou doces, são práticas que podem incentivar a exploração e o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Essas abordagens ajudam a criar um ambiente rico em oportunidades e exemplos de escrita, permitindo que as crianças vejam a aplicabilidade da alfabetização em suas próprias vidas e incentivando-as a se envolver de maneira autônoma com a leitura e a escrita.

Além das estratégias individualizadas para cada nível, é crucial que os professores promovam oportunidades de trabalho colaborativo. Atividades em grupo, onde alunos de diferentes níveis de desenvolvimento trabalham juntos, podem ser altamente benéficas. Por exemplo, formar pares de leitura em que alunos mais avançados leem para os menos avançados permite a troca de conhecimento e a promoção de um ambiente de aprendizado mútuo.

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador. Aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses na interação com as hipóteses do outro. (Freire, 1996, p. 07)

Paulo Freire vê o aprendizado como algo que acontece melhor quando fazemos isso juntos com outras pessoas. Ele acredita que aprendemos a pensar melhor quando estamos em um grupo, com a ajuda de um educador que guia

essa troca de ideias. Esse ambiente colaborativo ajuda a enriquecer o processo de aprendizado.

Freire também diz que a leitura não deve ser feita de forma isolada. Ao conversar e trocar ideias com outras pessoas sobre o que lemos, conseguimos construir e revisar nossas próprias interpretações do texto. Isso nos ajuda a entender melhor o que estamos lendo.

Da mesma forma, a escrita é vista por Freire como um processo que se beneficia da interação com as ideias de outras pessoas. Quando escrevemos, organizamos nossas próprias ideias enquanto consideramos e respondemos às ideias de outros. Esse diálogo e troca de opiniões ajudam a melhorar nossos textos e a nossa capacidade de comunicação.

## **TEXTO COMO ELEMENTO CENTRAL PARA EQUIDADE E APRENDIZAGEM**

Os métodos de alfabetização não são uniformes; eles variam significativamente em suas abordagens, estratégias e práticas. Dessa forma, é essencial que os futuros educadores investiguem e avaliem diferentes métodos, levando em conta suas vantagens, limitações e ao contexto escolar. Magna Soares destaca a importância do texto como peça fundamental para o processo de alfabetização e letramento.

De acordo com Magna Soares (2020), capacidade de falar é inata ao ser humano, uma habilidade que está geneticamente programada no indivíduo. Isso significa que, desde o nascimento, as crianças possuem uma predisposição natural para desenvolver a fala, que se manifesta à medida que elas são expostas a interações verbais em seu ambiente.

A fala, segundo a autora, não requer um ensino formal para ser adquirida. Em vez disso, as crianças aprendem a falar através da imersão em contextos comunicativos, onde a prática e a repetição das palavras e frases, junto com a observação das interações dos adultos e de outras crianças, desempenham um papel crucial no desenvolvimento da sua capacidade verbal.

Magna Soares, no entanto, ressalta que a escrita deve ser compreendida como uma invenção cultural que, ao contrário da fala, não é uma habilidade inata.



Por ser uma invenção cultural, a escrita não é adquirida espontaneamente. Em vez disso, é necessário um processo de ensino e aprendizagem para que os indivíduos possam dominar suas técnicas e utilizar seus sistemas de forma eficaz. Isso significa que a alfabetização, que é o processo de aprender a ler e escrever, é fundamental para que os indivíduos possam se apropriar desse sistema cultural e participar plenamente das práticas de comunicação escrita.

Além disso, a exposição a diferentes tipos de textos, como histórias, poemas, instruções e informações, permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla do propósito e das funções da escrita. Essa abordagem contextualizada e diversificada é essencial para que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também entendam como usar a escrita para diferentes fins comunicativos.

A autora ainda destaca que a escolha de textos apropriados é crucial para o sucesso dos processos de alfabetização e letramento. Segundo Soares (2020), para que a leitura e a escrita sejam efetivamente promovidas, é essencial que os textos selecionados despertem o interesse dos alunos.

O objetivo é selecionar materiais que ofereçam um nível adequado de desafio para aqueles com habilidades avançadas, enquanto permanecem acessíveis para aqueles com dificuldades de aprendizagem. O texto deve ser envolvente e pertinente, capturando o interesse dos alunos e proporcionando oportunidades para que todos se engajem com o conteúdo.

Para alcançar isso, o texto escolhido deve ter características que favoreçam a inclusão e o aprendizado equitativo. Algumas estratégias incluem a escolha de temas relevantes e universais que conectem com experiências cotidianas ou interesses comuns, ajudando a manter o interesse de todos os alunos, independentemente de seu nível de habilidade. A estrutura e a linguagem acessível do texto também são importantes; mesmo textos com vocabulário mais avançado devem ser organizados de maneira a permitir a compreensão gradual, com suporte de glossários ou contextos claros.

Além disso, fornecer suporte adicional, como discussões em grupo, atividades de compreensão e estratégias de leitura, pode ajudar a nivelar o campo de aprendizado, sem criar um sistema de diferenciação explícita. Atividades de lei-

tura e discussão devem ser projetadas para estimular a participação significativa de todos os alunos, explorando diferentes aspectos do texto e oferecendo múltiplas formas de engajamento e compreensão.

Ao escolher um texto que seja desafiador, relevante e acessível a todos, é possível criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde todos os alunos possam se engajar e desenvolver suas habilidades de leitura e compreensão de forma equitativa, promovendo uma experiência educacional enriquecedora e envolvente para todos.

## **CONCLUSÃO**

Em suma, a intervenção do professor nos diferentes níveis de desenvolvimento da escrita é crucial para a eficácia do processo de alfabetização e letramento. Cada estágio — pré-silábico, silábico e alfabético — apresenta suas próprias particularidades e desafios, exigindo estratégias de ensino adaptadas às necessidades específicas dos alunos.

Além disso, a promoção de atividades colaborativas e a adaptação das práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades dos alunos são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. A formação contínua dos professores e a busca constante por métodos inovadores e baseados em evidências são indispensáveis para enfrentar os desafios da alfabetização e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de maneira plena.

Portanto, é fundamental que os educadores permaneçam atualizados sobre as melhores práticas e metodologias, adaptando suas estratégias conforme a evolução das necessidades dos alunos e as demandas educacionais. A pesquisa e a implementação de métodos eficazes são essenciais para promover um ensino de qualidade, que possa atender às necessidades de todos os estudantes e contribuir para o sucesso acadêmico e pessoal deles.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Alfabetização - **Sealf. Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador** - estratégias. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021.
- CLAGLIARE, Luiz Carlos. **As dificuldades da alfabetização nas séries iniciais: será um problema de método?** Ed. Cortez (2013).
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão: instrumento metodológico I**. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores-XIV Enpide**. 2, 2008.
- SOARES, J. F. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.
- SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. Contexto, 2020.
- WITTER, Geraldina Porto. **Como ajudar a criança com a escrita e a leitura**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Universidade de Mogi das Cruzes. Psicologia Escolar e Educacional, disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dqhs3KWR3BbzQxHwxbGMRKP/?lang=pt#>. Acesso em: 03 ago. 2024.

# CAPÍTULO 13

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PRÁTICAS DE REFORÇO ESCOLAR

Andressa Lima dos Santos<sup>1</sup>  
Allan de Andrade Linhares<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A constante evolução das metodologias de ensino e as mudanças no cenário educacional exigem que os profissionais da área da educação estejam atentos e atualizados. Adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade contemporânea é um desafio constante, mas é também essencial para manter um ensino aprendizagem abrangente e eficaz. Nesse contexto, esta pesquisa foi motivada pelas seguintes questões norteadoras: Que encaminhamentos são eleitos por uma professora de reforço escolar no processo da aprendizagem inicial da linguagem escrita? Essa professora alia o processo de alfabetização ao letramento no processo de ensino a aprendizagem da língua escrita? A fim de responder a essa questão, traçamos como objetivo geral: Analisar as concepções e práticas de alfabetização e letramento que norteiam o trabalho de professores em turmas de reforço escolar, compreendendo, assim, os encaminhamentos eleitos por esses professores no processo da aprendizagem inicial da linguagem escrita. Especificamente, pretendemos: i) Avaliar o entendimento de alfabetização e letramento das professoras; ii) Compreender a formação em leitura das professoras de reforço escolar; iii) Conhecer as estratégias eleitas para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento no âmbito do reforço escolar.

A escolha dessa proposta de pesquisa ocorreu após estudos e observações sobre a necessidade da alfabetização e letramento serem processos que depen-

---

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano-PI.

2 Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano-PI.

de um do outro, e como essa parceria é fundamental para que ocorra um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem dos alunos. Quando se pensa em alfabetização, automaticamente associam-se às habilidades de saber ler e escrever em contextos sociais de uso da língua.

Nesse contexto, a alfabetização e o letramento desempenham um papel essencial no reforço escolar como na superação de dificuldades e na promoção do sucesso educacional dos estudantes. Quando um aluno apresenta dificuldades na leitura e na escrita, é fundamental que o reforço escolar proporcione não apenas o ensino das habilidades básicas de decodificação, mas também o desenvolvimento do letramento, ou seja, a capacidade de aplicar a leitura e a escrita em diferentes contextos.

Para construção dessa pesquisa, utilizamos como procedimentos metodológicos um estudo de natureza qualitativa. Por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com as professoras, tínhamos o interesse em obter informações sobre: formação acadêmica, tempo de serviço e outras características relevantes. Através de entrevistas, desvendamos seus perfis e compreendemos melhor as trajetórias que as levaram a se dedicar ao ensino de alfabetização e letramento no reforço escolar e como integram essas práticas, que estratégias elegem para isso. A análise de dados se apoia em autores que defendem bons argumentos sobre a alfabetização e letramento. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações e aspirações, crenças, valores e atitudes.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Consciência Fonológica**

O conceito que a criança ainda não alfabetizada inicialmente tem sobre a escrita é o de “marcas” que as pessoas fazem em diferentes suportes. As crianças tentam imitar essas marcas inicialmente com rabiscos, garatujas e, finalmente com letras. Mesmo quando a criança ouve a leitura de um texto em voz alta, de uma história, ainda que ela veja que o que está sendo lido são sequências de letras, ela presta atenção ao significado das palavras, não a cadeia sonora que

corresponde a esse significado. Assim, para se apropriar da escrita alfabética, as crianças precisam aprender que aquilo que veem escrito representa o que elas ovem ser lido; que as palavras que escrevem devem ser a representação dos sons das palavras que escrevem.

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina consciência fonológica: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas.

Para Moraes (2007),

Consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. O funcionamento que as caracterizam é metalinguístico, porque o sujeito reflete sobre a própria língua, em lugar de usá-la para se comunicar e apenas alcançar os propósitos normais da vida cotidiana. E é fonológico porque opera sobre segmentos sonoros (sílabas, rimas, fonemas) que estão no interior das palavras (p. 60).

De acordo com o entendimento do autor, entende-se que a consciência fonológica é a habilidade de identificar os sons das palavras, ou seja, permite que as crianças que estão sendo alfabetizadas compreendam a relação entre as letras e os sons da fala que a representam, e também os ajudar a entender que as palavras são compostas de sons menores como fonemas e sílabas. Então esses dois termos são interligados e sendo essência para que as crianças possam aprender a ler e escrever, pois precisam ser capazes de identificar as unidades sonoras das palavras.

A consciência fonológica permite que as crianças tenham uma compreensão ativa entre a relação dos sons e as letras. Como exemplo, uma criança que sabe identificar o fonema da letra /S/ ela nitidamente será capaz de decodificar a palavra “sapo” mesmo que não a conheça. Moraes (2020, p. 62) enfatiza que “[...] as crianças podem refletir cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com as sílabas, com rimas e pensando sobre qual a relação aqueles pedaços orais têm com as letras que usamos ao escrever”. Por isso, é importante que o processo de alfabetização dê atenção a essa habilidade.

## **ALFABETIZAÇÃO E ENSINO: LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE ALFALETRAMENTO**

A leitura e a escrita são duas etapas bastante importantes em todos os níveis educacionais, que devem começar na pré-escolar e continuar nas diferentes fases de ensino. O ato de ler não significa simplesmente juntar as letras e formar palavras, mas sim entender, compreender e interpretar ou decifrar a escrita. Entende-se então que a leitura e a escrita estão associadas a diversos fatores, que contribuem para o bom desempenho da aprendizagem eficaz do educando. No contexto da alfabetização, o ensino da leitura e da escrita deve ser um processo significativo e contextualizado, etapa em que as crianças têm a oportunidade de aprender por meio de atividades que sejam desenvolvidas relacionadas com algo que está interligado ao seu cotidiano.

Nesse contexto particular, alguns conceitos são indispensáveis à nossa discussão. Por exemplo, a consciência fonográfica e a consciência grafofonêmica. Assim, de acordo com Soares (2021, p. 193):

De um lado, para escrever, a criança precisa desenvolver a consciência fonográfica: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondente aos fonemas; por outro lado, para ler, a criança precisa desenvolver consciência grafofonêmica: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam.

A consciência grafofonêmica é a habilidade de identificar e manipular os sons do falado e sua correspondência com as letras. É uma habilidade fundamental para a alfabetização, pois permite que a criança compreenda a relação entre o que ela fala e o que ela escreve. Dito isso, entende-se que ler e escrever implicam em situações diferentes quando relacionados ao desenvolvimento da consciência grafofonêmica, pois como dito anteriormente cada criança aprende de maneira diferente.

O ensino de leitura e escrita deve ser feito em contexto de alfabetramento, ou seja, um contexto em que a leitura e a escrita sejam usadas de forma significativa e contextualizada. O objetivo é que a criança aprenda a ler e escrever para usar essas habilidades em seu cotidiano, para se comunicar e aprender. Conforme Soares (2021),

[...] não há paralelismo entre a leitura e a escrita durante o processo inicial de compreensão do sistema alfabético; há mais facilidade da escrita em relação a leitura. Pode-se dizer que a consciência fonografêmica predomina sobre a consciência grafofonêmica. As crianças, logo que começam a perceber que a escrita registra com letras os sons das palavras, produzem escritas inventadas: são capazes de escrever antes de serem capazes de ler (p. 195).

Nessa conjuntura, a criança começa a compreender o processo de alfabetização sem saber nada sobre a escrita. Ela pode usar rabiscos, desenhos ou letras de forma aleatória para representar o que quer dizer. À medida que elas interagem com a escrita, ela vai construindo hipóteses sobre a escrita e a fala. Passando de um nível para outro à medida que interage com o ambiente e recebe estímulos de adultos alfabetizados. É importante que a criança tenha contato com a escrita desde cedo, por meio de atividades que as estimulem.

Sobre isso Dehaene (2012) ressalta:

Não se poderia prestar um serviço à criança se a fizéssemos admirar-se com os prazeres da leitura sem antes lhe dar as chaves. A decodificação fonológica das palavras é o primeiro passo da leitura [...] a conversão grafema-fonema é uma invenção única na história da escrita, que transforma radicalmente o cérebro da criança e sua forma de escutar os sons da fala. Ela não se desenvolve espontaneamente, é necessário, pois, ensiná-las (p. 236).

Essa afirmação destaca a importância de o ensino sistemático da decodificação fonológica para crianças aprenderem a ler. A ideia é que apreciar os prazeres da leitura requer compreensão das conexões entre grafema e fonemas, um processo que não ocorre naturalmente e precisa ser ensinado. A conversão grafema-fonema é apontada como uma transformação única no cérebro da criança, destacando a necessidade de instrução específica para desenvolver essa habilidade essencial.

Deve-se estimular a criança a uma leitura prazerosa, utilizando recursos didáticos que podem ser utilizados na escola com o objetivo de aprimorar a escrita. A aquisição da leitura e da escrita é, sem dúvidas, o principal desafio enfrentado pelas crianças nos primeiros anos escolares, especialmente durante o processo de alfabetização. Isso se deve à predominância de informações escritas em nosso mundo.



Conclui-se que no processo de alfabetização, a leitura e a escrita são atividades entrelaçadas, guiando a criança em direção ao conhecimento. A compreensão dessas habilidades engloba não apenas a capacidade intelectual, mas também aspectos como atenção, memória, motivação, interesse e raciocínio. Diversos pontos, incluindo habilidades linguísticas, cognitivas e motoras, estão envolvidos no aprendizado. A prática da leitura, em particular, aprimora a linguagem da criança, capacitando-a a se tornar um comunicador mais eficaz.

## **METODOLOGIA**

### **O Processo de Investigação**

A análise dos dados foi feita a partir dos resultados obtidos por meio de aplicação de questionários a professoras de reforço escolar para conhecer suas atividades, como realiza suas intervenções, suas metodologias, e como realizam as avaliações dos alunos durante e ao final das atividades e como eles interagem com os recursos e metodologias de trabalho usado pelas mesmas.

### **Os colaboradores da pesquisa**

Para da iniciativa a nossa pesquisas, procuramos a contribuição de professoras de reforço escolar da cidade de Floriano-Piauí sobre suas práticas de ensino de alfabetização e letramento. Buscamos professoras que estivessem dispostas a compartilhar suas experiências e conhecimentos, guiando-nos pelos caminhos da prática pedagógica no reforço escolar. Assim então, convidamos três professoras que atuam com crianças do 1º ao 5º ano. Com a liberdade para decidir sobre sua participação, as professoras convidadas abraçaram a oportunidade de contribuir para a pesquisa. Para preservar a identidade das colaboradoras, denominamo-las de Professora A, Professora C e Professora J.

Ao se unirem à nossa pesquisa, as Professoras A, C e J demonstraram seu compromisso com a melhoria do ensino de alfabetização e letramento no reforço escolar. Suas participações foram fundamentais para a constituição de dados e para a construção de um panorama abrangente das concepções e práticas que permeiam essa modalidade de ensino.

Por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com as professoras, tínhamos o interesse em obter informações sobre: formação acadêmica, tempo de serviço e outras características relevantes. Através de entrevistas, desvendamos seus perfis e compreendemos melhor as trajetórias que as levaram a se dedicar ao ensino de alfabetização e letramento no reforço escolar e como integram essas práticas, que estratégias elegem para isso.

As professoras participantes da pesquisa possuem graduação em Pedagogia, cursada na modalidade presencial na UFPI – Campus Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano-Piauí. Essa formação oferece-lhes uma base em teoria e prática pedagógica, com foco no desenvolvimento da criança e na aprendizagem. As professoras atuam no reforço escolar há pouco tempo, o que indica que ainda estão em processo de aprimoramento de suas práticas e metodologias específicas para essa modalidade de ensino. Pressupomos que essa experiência recente permita que elas busquem por estratégias inovadoras para o reforço escolar, buscando sempre novas formas de auxiliar os alunos em suas dificuldades na leitura e na escrita.

Observamos que apenas uma das professoras possui pós-graduação, o que demonstra seu interesse em aprofundar seus conhecimentos em uma área específica da educação. Essa especialização contribui para o aprimoramento de suas habilidades e práticas docentes, tornando-a ainda mais preparada para atender às necessidades dos alunos do reforço escolar. Embora ambas as professoras compartilhem a mesma formação básica em Pedagogia, seus diferentes tempos de atuação no reforço escolar e a presença ou ausência de pós-graduação evidenciam trajetórias profissionais distintas. Essas diferenças podem se refletir em suas concepções e práticas docentes, o que torna ainda mais rico o estudo de suas experiências.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

### **Visão das Professoras sobre a Alfabetização e o Letramento**

Para explorar as concepções das professoras de reforço escolar sobre os conceitos de alfabetização e letramento, nada melhor do que mergulharmos em trechos de suas entrevistas. Através de suas próprias palavras, poderemos des-

vendar como elas definem esses conceitos, quais metodologias utilizam e quais desafios enfrentam em seu dia a dia.

**Pesquisador:** *Na sua concepção o que é alfabetização e letramento?*

**Professora A:** *Bem, a alfabetização e letramento são dois termos que apesar de não terem o mesmo significado eles são trabalhados juntamente, pois estão relacionados ao processo de aprender a ler e escrever, decodificando e codificando letras e palavras. Envolve habilidades como reconhecimento de fonemas, consciência fonológica, fluência na leitura e escrita correta.*

**Professora C:** *Se trata de alfabetizar letrando, para que além do conhecimento sobre as sílabas, a criança consiga também interpretar o uso de cada letra e os sons, tendo contato com o uso real das palavras e seus significados.*

**Professora J:** *É a forma de instruir o sistema de escrita e leitura enquanto domina como utilizar na prática escolar e do dia a dia.*

Através dos depoimentos, entendemos que as professoras trazem uma compreensão holística acerca de suas concepções sobre alfabetização e letramento. Ao analisarmos as colocações das professoras com atenção, podemos identificar pontos em comum, nuances e diferentes perspectivas que enriquecem nossa compreensão desses conceitos multifacetados. Portanto, é nítido que as mesmas reconhecem que apesar de serem conceitos distintos, a alfabetização e letramento são interligados e se completa no que diz a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda sobre as colocações das professoras, observamos que a professora A, enfatiza a relação entre alfabetização e decodificação, codificação, habilidades fonológicas e fluência na leitura e escrita. Já a professora C, ela destaca a importância da interpretação do uso das letras e sons, além do conhecimento das sílabas, para a construção do significado na leitura. E a professora J, Ressalta a dimensão prática da alfabetização e do letramento, focando na aplicação das habilidades de leitura e escrita no contexto escolar e na vida cotidiana.

Sendo assim, as concepções das professoras demonstram alinhamento com as principais teorias sobre os termos no contexto educacional, visando uma compreensão dos seus conhecimentos no contexto do reforço escolar, pois as mesmas praticam suas teorias para aprimorar as habilidades e desenvolvimento dos seus alunos a respeito das práticas de ensino da alfabetização e do letramento.

A alfabetização é a porta de entrada para o letramento, fornecendo as ferramentas básicas para ler e escrever. E o letramento é um processo contínuo que se estende ao longo da vida, expandindo as habilidades de leitura e escrita para além da decodificação e produção de textos. Assim, os dois termos se complementam, permitindo que os indivíduos utilizem a linguagem de forma eficaz para diversos fins.

Diante das experiências colocadas por Soares (1999), convida-nos a repensar o letramento como algo que vai além da mera decodificação de textos. Para a autora, o letramento é a capacidade de encontrar prazer em diferentes atos de leitura, em diversos locais e sob diferentes condições. Essa perspectiva nos leva a reconhecer que a leitura não se restringe ao ambiente escolar, mas permeia a vida das crianças desde muito cedo, moldando suas experiências e bagagens de letramento. Portanto, no contexto da alfabetização, essa heterogeneidade de bagagens de letramento exige do professor uma postura sensível e atenta às particularidades de cada aluno. É fundamental reconhecer que o processo de alfabetização não se inicia do zero, mas sim se baseia nas experiências prévias de leitura e escrita que cada criança carrega consigo.

## **FORMAÇÃO EM LEITURA: A BASE PARA UMA DOCÊNCIA DE QUALIDADE**

A jornada de um professor é repleta de desafios e aprendizados, especialmente, quando se trata do desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita. Buscamos compreender como se deu o processo de formação das professoras a fim de analisar os prováveis impactos que o ensino proposto a elas traz para o ensino desenvolvido por elas.

Pesquisador: Quais teorias e metodologias de ensino da leitura e da escrita foram apresentadas durante a sua formação? E como você utiliza os conhecimentos adquiridos sobre leitura e escrita em suas aulas?

As professoras de posicionaram da seguinte maneira:

*Professora A: Ao longo da minha jornada de formação, tive a oportunidade de me enriquecer com diversas experiências de ensino da leitura e da escrita. Através dessas vivências, pude observar como diferentes ferramentas e estratégias podem estimular o desenvolvimento das crianças nessas áreas*

*ção essenciais para o aprendizado. Em minhas aulas, sempre busquei transcender os limites do ensino tradicional, abraçando abordagens inovadoras e lúdicas para despertar o interesse e a paixão dos alunos pela leitura e pela escrita. Acredito que, por meio de ferramentas como: incentivo à leitura diversificada, atividades lúdicas e o desenvolvimento do pensamento crítico, essas abordagens diferentes do que é trabalhado na escola regular, busco criar um ambiente de aprendizado dinâmico e acolhedor, onde cada aluno se sinta valorizado e motivado a explorar o seu potencial.*

Podemos observar que a professora A afirma que, em sua formação, teve acesso a inúmeras experiências que foram fundamentais para o desenvolvimento de suas práticas em seu ambiente de reforço escolar. Entende a importância de eleger diferentes estratégias para obter uma boa evolução a respeito do desenvolvimento das habilidades propostas para os seus alunos. A trajetória da alfabetização é um caminho repleto de desafios e conquistas, em que cada etapa vencida representa um passo importante no desenvolvimento da criança. Ao longo desse percurso, é importante que o professor atue como um guia paciente e inspirador, criando um ambiente propício para que o aluno se sinta seguro para explorar o mundo da leitura e da escrita.

## **ESTRATÉGIAS E DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA J**

*Professora J: Além de atividades de escrita e atividades que incentivem a produção textual. Brincadeiras que eles possam escrever e aprender ortografia enquanto se divertem. Como sortear temas divertidos pra produzir texto, adedonha para crianças que ainda estão aprendendo a escrever corretamente, Bingos de letras e palavras.*

A Professora J reconhece a importância da prática frequente da escrita para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Por isso, ela propõe atividades que estimulam a criatividade e a produção textual, permitindo que as crianças explorem diferentes gêneros textuais e expressem suas ideias com mais segurança. Como já mencionado anteriormente, é importante que o professor busque se inovar e adequar seus conteúdos para a necessidade de cada aluno, por isso é importante utilizar recursos didáticos que sejam guia para uma aprendizagem mais eficaz. Entendemos, porém, que, assim como as demais colaboradas da pesquisa, não foram apresentadas por J estratégias específicas utilizadas com crianças em fases distintas do desenvolvimento da escrita. Ratificamos a importância de a do-

cente priorizar o estímulo a escrita e seria necessário entender em que momentos isso acontece e como se alia os processos de alfabetização e letramento.

Entre as intervenções pedagógicas que devem ser reavaliadas, Emilia Ferreira citou o uso de cartilhas, os modos de avaliação e promoção de alunos e, especialmente, os testes de prontidão e provas de avaliações posteriores. Para ela, o importante é compreender o desenvolvimento das ideias da criança sobre a escrita como um processo evolutivo. Uma criança não pode ser avaliada a partir das dicotomias “sabe ou não sabe”, “pode ou não pode”, “se equivoca ou acerta”. O que é importante é perceber a evolução que a criança apresenta, ainda que ela cometa erros em relação à escrita adulta. Assim sendo, segundo a autora, o professor deve avaliar a criança com mais sensibilidade e sempre interpretar a produção gráfica das crianças de maneira positiva.

É muito importante para os docentes que atuam na alfabetização conhecer bem os diversos métodos, pois as crianças são diferentes, têm formas diversas de aprender e construir significados. Muitas vezes, um método apenas não dá conta de atender a todas as crianças, por isso, saber como cada aluno compreende a leitura e a escrita pode ajudar, e muito, no planejamento dos encaminhamentos do professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluirmos este estudo, estamos convictos de que a compreensão das dificuldades na leitura e na escrita e o desenvolvimento de estratégias eficazes para superá-las são elementos essenciais para o sucesso do processo de alfabetização. O papel do educador nesse contexto é indissociável, devendo estar pautado por uma postura acolhedora, atenta e comprometida com o aprendizado individualizado de cada aluno.

Os resultados deste estudo evidenciam o potencial transformador do reforço escolar quando implementado de forma adequada, considerando as necessidades individuais de cada aluno e valorizando seus diferentes estilos de aprendizagem. Através de um planejamento meticuloso, que leve em conta o contexto social e cultural dos alunos, o reforço escolar se torna um espaço fértil para o florescimento da alfabetização e do letramento. A utilização de jogos, brincadeiras e ati-

vidades que conectem o aprendizado à realidade dos alunos é fundamental para despertar o interesse e a participação ativa nessa etapa fundamental da educação básica.

Ao tecermos as considerações finais deste estudo, reconhecemos que a alfabetização e o letramento são processos complexos e multifacetados que exigem um compromisso contínuo de todos os envolvidos na educação. O reforço escolar, quando implementado com base em princípios sólidos e práticas eficazes, tem o poder de transformar vidas e abrir portas para um futuro promissor para as crianças e jovens.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvenildo. **Leitura e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem Bá-Bé-Bí-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- COSTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **Utilização de recursos didático- pedagógicos na Motivação da aprendizagem**. Simpósio internacional de ensino e tecnologia, v. 1, p. 684-69, 2009.
- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.
- FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Cortez Editora, 1989.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 18. ed. São Paulo, Cortez 2007.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIRÃO, Fernanda Michele Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita. *In*: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática Velhos e Novos Temas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: \_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.



## SOBRE OS ORGANIZADORES

### Allan de Andrade Linhares



É graduado em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2004); doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017); tem mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Foi professor da Faculdade Maurício de Nassau, das Universidades Estadual e Federal do Piauí e do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Piauí. É membro do grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPeduLing) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve pesquisas na área de Linguística e Educação, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa e Educação Linguística, atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino de língua, produção escrita, leitura, alfabetização, oralidade e educação linguística.

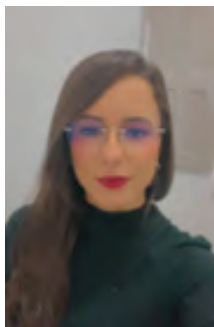
### Francisco Romário Paz Carvalho



Mestrando em Letras (Área de Concentração: Estudos da Linguagem: Descrição e Ensino) no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí - PPGL/UESPI. Graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2024) e no curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês pela Universidade Pitágoras UNOPAR (2023). Pós-graduado em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do imigrante - FAVENI (2024). Possui experiência na área de Letras (Linguística) e Educação. Seus interesses voltam-se para pesquisas na área de Linguística de Texto, Análise de Gêneros, Multimodalidade, Formação de professores e práticas da Docência, TDICs e Educação, Educação e cibercultura, Educação, Diversidades e Inclusão. É membro associado e integra a Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (REPPED), Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). É membro pesquisador do GETEXTO - Grupo de Estudos do Texto/ UESPI, sob a coordenação do Dr. Franklin Oliveira Silva, do Grupo de Pesquisa e Estudos, Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPE-TE) - UFPR, sob a coordenação de Gláucia da Silva Brito, Grupo de Estudos em Pedagogia no Amazonas vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Amazonas - UFAM e do LABOR - Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (UFJF - Universidade Federal de Juiz

de Fora). Tem pesquisado na área de Linguagens e Tecnologias, Educação e Tecnologias Digitais, Formação de Professores, Pedagogia - campo epistemológico, de formação e de práxis, Didática e Pesquisa em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8493-418X>

### **Luana Maria Gomes de Alencar**



Professora do Magistério superior, lotada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Participa do NUPPED (Núcleo de Pesquisa sobre formação e profissionalização em Pedagogia). Tem interesse e pesquisa as seguintes temáticas: Estágio Supervisionado; Formação de professores; Aprendizagem docente; Início da carreira docente.

Email: [luanagalencar@ufpi.edu.br](mailto:luanagalencar@ufpi.edu.br)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7335-8466>

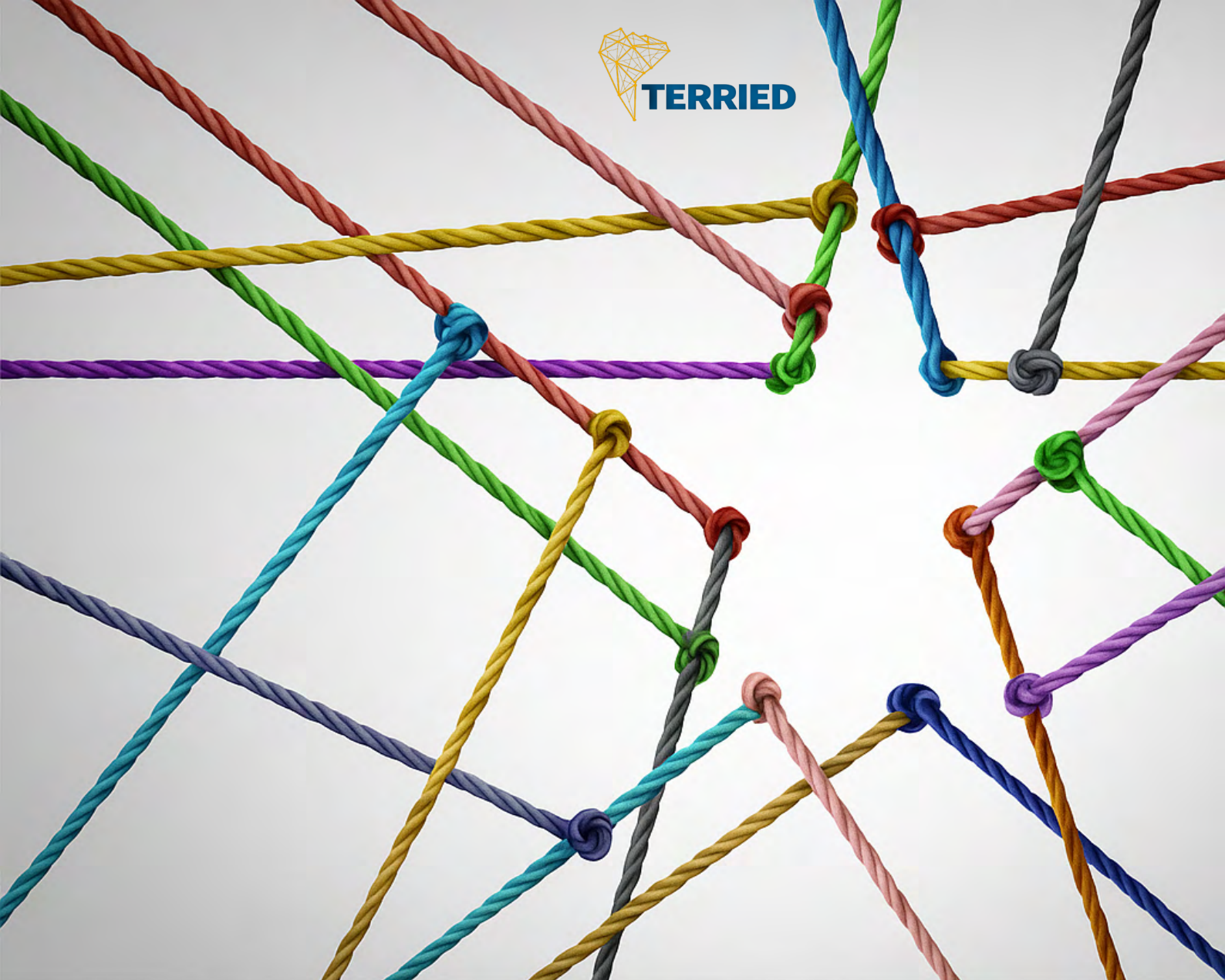
### **Krícia de Sousa Silva**



Sou Pedagoga (2013), Mestra (2016) e Doutora em Ciências da educação (2023) pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Autora do livro: "Manobras sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí", sou ainda vinculada ao Observatório de Juventudes e Violências na Escola- OBJUVE/UFPI, ao Núcleo de Educação, Gênero e Cidadania- NEPEGECEI do PPGEd/UFPI e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Juventudes (NEPJUV/UFDPA-Parnaíba/PI). Desenvolvo e tenho interesse em estudos voltados para o campo da educação inclusiva, diversidades/diferença na escola e em espaços não-escolares, práticas culturais juvenis e corpo em movimento na Educação.



**TERRIED**



# **Linguagens e Educação:**

**conexões entre o saber e fazer  
docente**

**Vol. 1**

**Allan de Andrade Linhares  
Francisco Romário Paz Carvalho  
Luana Maria Gomes de Alencar  
Kricia de Sousa Silva  
(Organizadores)**