



ESTUDOS EM
EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS:
TECENDO DIÁLOGOS

ALLAN DE ANDRADE LINHARES
FRANCISCO ROMÁRIO PAZ CARVALHO
ORGANIZADORES



ESTUDOS EM
EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS:
TECENDO DIÁLOGOS

ALLAN DE ANDRADE LINHARES
FRANCISCO ROMÁRIO PAZ CARVALHO
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***

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)

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGENS: TECENDO DIÁLOGOS [livro eletrônico] / ORGANIZAÇÃO: Allan de Andrade Linhares; Francisco Romário Paz Carvalho. -- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2024.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 5 9 - 0

1. Literatura

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 610.1



10.48209/978-65-84959-59-0



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
PARTE 1: PRODUÇÃO DOS DISCENTES.....	10
1. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: COMO O PROFESSOR DEVE ATUAR PARA COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO?.....	11
<i>Nadja Lorene Gonçalves Clementino, Adelta Miranda Silva Oliveira, Maria da Guia Duarte Sousa, Allan de Andrade Linhares</i>	
2. A ORALIDADE E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
<i>Daniela Dias Jorge</i>	
3. PLANEJAMENTO ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	37
<i>Adriane Nunes Vieira Carvalho, Gidean Rodrigues de Moura, Karina Batista da Silva, Walterlaynne de Sousa Santos</i>	
4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO JOGO “TABULEIRO ALFABÉTICO” PARA OS ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	51
<i>Ana Caroline de Oliveira Lima, Iara Matos da Costa, Maria Natali Bezerra da Silva, Teresinha de Jesus Ribeiro</i>	
5. O ENSINO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
<i>Ana Beatriz Sousa Mota, Karoline Araújo Pereira, Mariana Machado de Souza, Mayandra Cordeiro de Abreu, Allan de Andrade Linhares</i>	
6. CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE ESTUDO DA LINGUAGEM ORAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	75
<i>Andressa Lima dos Santos, Deuselina Alves da Paz Neta, Vanessa Steffany Dias da Silva</i>	

7. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS.....86

Paulo Ricardo de Sousa Batista, Weliton Campelo Rodrigues Junior

8. ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE ESCRITA: COMO CRIAR ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PSICOGENÉTICO DE CRIANÇAS.....97

Mariely Silva Rosa de Lucena, Maria Vitória da Silva Rosa Lucena, Lilia Maria Borges Rodrigues, João Pedro de Miranda Moraes

9. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE ORTOGRAFIA: VELHOS PROBLEMAS, NOVOS DESAFIOS.....113

Taíres Mayara de Sousa Brito

10. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MULTIMODALIDADE: ALGUMAS SUGESTÕES DE TRABALHO COM O GÊNERO CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....126

Francisco Romário Paz Carvalho, Giseuda Ferreira da Silva, Edna Alves de Oliveira, Daiana Ferreira da Silva

11. O CONTEXTO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....137

Mayara Pereira da Silva

Parte 2: Autores Convidados.....148

12. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DE 9º ANO 149

Allan de Andrade Linhares, Martins Dantas da Paixão

13. POEMA VISUAL: LETRAMENTO DIGITAL E LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 168

Mariane Gomes Garcez, Eliane Pereira dos Santos, Maria Francisca da Silva

14. RECATEGORIZAÇÃO METAFÓRICA: ANÁLISE NOS TEXTOS MULTIMODAIS DA PÁGINA ‘NAZARÉ: A ORIENTADORA’, NO FACEBOOK.....186

Alceane Bezerra Feitosa, Júlia Maria Muniz Andrade, Karla Dayane Silva Monteiro

15. PARADIGMA INDICIÁRIO COMO MÉTODO INVESTIGATIVO EM PESQUISAS SOBRE LEITURA E ESCRITA.....204

Karla Dayane Silva Monteiro

16. CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA.....222

Maria de Nazaré Sousa Queiroz, Fabricia Pereira Teles

17. A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O TRABALHO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÉ-ESCOLA.....232

Laynne Taline dos Santos Silva, Mariely Silva Rosa de Lucena, Leonardo José Freire Cabó Martins

SOBRE OS ORGANIZADORES.....242

APRESENTAÇÃO

Os textos que compõem esta coletânea resultam, em sua maioria, de pesquisas e reflexões desenvolvidas nas disciplinas de Metodologia da Língua Portuguesa e Prática de Redação, ambas ministradas pelo professor Dr. Allan de Andrade Linhares no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano – PI. Contribuem, ainda, com a coletânea textos de pesquisadores convidados a dialogarem com a proposta que está inserida na grande área Linguagem e Educação.

Duas ações foram substanciais para a concretude de um projeto maior que resultou na organização desta obra, assim como a execução do *I Seminário de Estudos em Educação e Linguagens (SELED)* – a ser realizado em janeiro/2024. A primeira delas foi a estruturação dos textos que compõem a obra, resultado das reflexões nas disciplinas de linguagens, seguidos da parceria com alunos e demais pesquisadores para a organização do evento supracitado. Esses resultados estão, por seu turno, materializados em dezesseis capítulos, escritos a várias mãos, mas que possuem um objetivo em comum: oportunizar e fomentar o diálogo produzido nas disciplinas da graduação que, muitas vezes, são invisíveis.

Assim, neste livro, compartilhamos o resultado dessa profícua parceria realizada, no ano de 2023, que certamente fornecerá bons frutos para ambos os envolvidos. Esperamos, portanto, que as diferentes reflexões apresentadas neste material possam contribuir para ampliar os saberes, práticas e formas de produzir conhecimentos na área de Linguagem e Educação.

Por último, finalizamos esta apresentação, agradecendo aos autores pela publicação de suas pesquisas e convidamos a todos os profissionais da educação, assim como demais pesquisadores do nosso país a visitarem e dialogarem com os autores dessa obra. De modo singular, agradecemos ao trabalho e empenho dos alunos, professores e pesquisadores envolvidos na coletânea, pela parceria e pela

oportunidade de reflexão e aprendizado decorrentes da leitura de seus textos. De certo, ao leitor fica o convite para apreciar e, principalmente, dialogar com textos que possuem o potencial para a formação de um repertório que os conduzirão a novos caminhos no que diz respeito à pesquisa em Linguística e Educação.

Os organizadores



PARTE 1:

PRODUÇÃO DOS DISCENTES

CAPÍTULO 1

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: COMO O PROFESSOR DEVE ATUAR PARA COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO?

Nadja Lorene Gonçalves Clementino¹

Adelta Miranda Silva Oliveira²

Maria da Guia Duarte Sousa³

Allan de Andrade Linhares⁴

Doi:

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado aborda a temática da variação linguística, o preconceito linguístico e sua relação com o ensino da língua portuguesa. Destaca-se que a língua é um fenômeno dinâmico e variável, manifestando-se de diferentes formas de acordo com fatores socioculturais, geográficos e históricos. Ela possui uma grande diversidade e vem sendo estudada há um tempo. Essa grande variedade de línguas dentro do nosso ambiente, no entanto acaba gerando o preconceito linguístico, esse que persiste na sociedade, estigmatizando essas variantes linguísticas como inferiores.

1 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: nadjagoncalves0605@gmail.com

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: Adeltamiranda12@gmail.com

3 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: mariadaguiasousa124@gmail.com

4 Professor Dr. do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: andrades55@ufpi.edu.br

Para promover a inclusão linguística, é necessário reconhecer e valorizar as diferentes formas de falar e escrever, além de conscientizar sobre a igualdade de direitos linguísticos. Um local onde pode ser observado essas variedades linguísticas é dentro do ambiente escolar, por ser um ambiente em que se encontram variedades de pessoas falantes e onde permeiam diversas culturas, sejam elas religiosas, há também alunos de diversas regiões.

O ensino da língua portuguesa deve ser baseado em uma abordagem que sejam reconhecidas e valorizadas as diferentes variedades da língua, que visa em quebrar esse preconceito linguístico que acontece pelo fato, das pessoas falarem diferentes, para que esse mito de que é errado falar seja quebrado, pois não é errado falar é uma característica que o aluno leva consigo da região em que vive.

Os educadores devem ser sensibilizados e capacitados para lidar com a diversidade linguística, evitando qualquer forma de discriminação ou exclusão. A promoção do diálogo e da reflexão sobre as diferentes formas de expressão é fundamental para criar um ambiente inclusivo e respeitoso, é essencial reconhecer, valorizar e promover a diversidade linguística no ensino da língua portuguesa, combatendo o preconceito linguístico e construindo uma sociedade mais justa e igualitária.

De modo geral, este texto segue estruturado da seguinte maneira: primeiro apresentamos um breve resumo, introdução, em seguida, no referencial teórico damos voz aos principais autores que discorrem sobre a temática anunciada; a metodologia do trabalho, posteriormente, em resultados e discussões, evidenciados a partir das reflexões feitas sobre o estudo do texto; por último, tecemos as considerações finais seguidas das referências.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A sociolinguística é a ciência que estuda a língua em seu uso geral, o que leva em consideração as suas relações, cultura, e aspectos gerais do uso da língua, portanto a variação não é por acaso e sim um fenômeno cultural e motivados por fatores linguísticos, extralinguísticos, de vários tipos. Labov, vê a linguística

como uma ciência social: dessa forma a sociolinguística equivale a linguística com ênfase na atenção as variáveis de natureza extralinguística.

A relação entre a variação linguística e ensino da língua portuguesa é um tema importante e complexo ao mesmo tempo, o ensino da língua portuguesa sempre vem sendo pautado como uma norma padrão e sendo a variedade mais prestigiada pela sociedade, sendo usada frequentemente na mídia, livros, educação entre outros, no entanto essa abordagem pode e tem criado um cenário de uma exclusão linguística, onde os falantes de outras variedades são desvalorizados e assim sentem-se envergonhados por conta da sua forma de falar.

Partimos do pressuposto do porque existe variação linguística? Essas variações são nada menos que a diversidade de linguagens existentes numa sociedade, mesmo que todos os indivíduos falem o português, a língua é variável ela vai se moldando as pessoas pois cada pessoa fala de uma forma diferente, a sociedade essa que é dividida em grupos de diversas regiões, diversas culturas, classes sociais entre outras, a escola por sua vez é o local onde se encontra a mais diversificada variação linguística, mas lá aprendemos que há uma forma certa de falar ou seja a norma culta, essa que devemos aprender a utilizar como a única sendo correta.

De acordo com Bagno (1999), não existem variações linguísticas, e sim variação pois no estudo da sociolinguística é um recorte de língua, pois observa-se que há uma variante que é uma forma diferente de dizer dada coisa as pessoas tem características próprias de falar, um exemplo são os catadores de lixo, mas isso é de um determinado grupo social, e essas características que leva a variedade da língua falada. Sabemos que as línguas elas vão evoluindo com o passar do tempo, são transformadas, não envelhecem, e vão adquirindo novas formas, o termo variante

O português falado no brasil apresenta uma variedade de línguas faladas, o que é resultado das misturas de falantes, e as áreas de espaços geográficos imensa, aos falantes vem sempre tentando corrigir as variantes faladas como se houvesse uma forma correta de falar apenas, ou que existe apenas uma maneira correta para escrever

Para se dar um exemplo da variação, que é uma maneira de se falar uma mesma coisa que tem o mesmo contexto e que tem o mesmo significado, por exemplo: macaxeira, mandioca e aipim, são maneiras diferentes de expressar em fala o nome da raiz, o que diferencia é a maneira como cada pessoa fala em uma determinada região, e não é errado falar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998, p. 29).

Sendo assim, a variação da linguagem ela sempre existirá, pois a Língua Portuguesa se constitui por muitas variedades, mesmo que no Brasil exista apenas uma linguagem nacional, mas existe as diferenças notáveis na forma que as pessoas se comunicam, isso porque há uma mistura de povos que leva a essa diversidade linguística no país.

Sabemos que o estudo da sociolinguística em torno da língua falada vem se manifestando há algumas décadas, e que é necessário ser estudado nas escolas de forma que seja quebrado paradigmas, e tratado com respeito ensinando assim aos alunos que deve sim respeitar as linguagens do outro e que há sim essas formas diferentes de se expressar, a língua é um objeto maleável apresentando várias variações, com muitos elementos gramaticais, léxicos, fonéticos, etc.

O professor deve mediar através de diálogos, incluindo e reconhecendo essa variação, e mostrar aos seus alunos que é importante valorizar para assim quebrar a ideia de que só existe uma forma correta de falar, mas qual seria essa forma correta de falar? A norma padrão é uma expressão utilizada para que fique essa ideia que ela é a única maneira correta de falar, mas por ser uma sociedade que varia e está sempre em mudanças, a variação linguística sempre os acom-

panha, pois, a sociedade em que vivemos é uma mistura de diversos povos e as características marcantes de um ou mais grupos falarem, não é errado falar.

Em se falar na variação linguística podemos observar que ela ocorre por diferentes níveis linguísticos, a variação lexical ela acontece por situações até de próprios conceitos a forma como é expressa na palavra, por exemplo: macaxeira ou aipim, abóbora, jerimum, moranga; conforme a região que apresenta a variação o nome da palavra muda, mas o seu sentido se refere ao mesmo objeto.

Na variação fonológica essa é o mais estudado pelos sociolinguístas, essa é evidente a troca de vogais (o por u) consoantes por vogais (l ou u) etc. em palavras seriam menino por minino, ou planta por pranta, varrer por barrer.

A variação regional ou conhecida por diatópica, caracteriza as falas de uma região em relação a outra, acontece por meio de fatores regionais, sejam eles dois bairros em uma mesma cidade, ou duas cidades em um mesmo estado, esses fatores determinam muitas vezes de onde a pessoa vive, através de alguns fatores fonológicos ou padrões, itens léxicos, podemos identificar a origem de uma pessoa pelo simples forma que ela se comunica, vejamos alguns exemplos desta linguagem, véio (velho); oiá (olhar); muié (mulher), as variações regionais acontecem por que existem diferentes hábitos, culturas, tradições, costumes dentro da sociedade estabelecendo-se assim essas diferentes extruturas linguísticas.

A variação social ou também conhecida como variação diastrática, se relaciona com fatores socioeconômico, cultural de uma comunidade, entra aqui fatores de classe social, sexo idade, profissão etc. para exemplificar essa variação em primeiro ponto a utilização da palavra mulher/muié, a palavras com encontros consonantais blusa/brusa essas que caracterizam essa variante de linguagem.

Variação estilística, ou a chamada contextual ou de registro, essa normalmente é bem caracterizada no dia a dia, usada de formas formal e informal, normalmente no ambiente familiar ou com amigos falamos de forma informal, que quando o individuo se encontra em um ambiente de trabalho ou dependendo do contexto a linguagem ela muda, as situações do cotidiano são norteadas de diver-

soos graus de formalidades. Em uma sala de aula por exemplo o professor deve ter um monitoramento maior do que o dos alunos na forma em que ele se comunica.

Na língua existe várias formas de interação, a língua no qual utilizamos sempre muda de alguma forma, assim para ir se adaptando ao contexto e a variação assim ela se relaciona aos mais diversos papéis sociais que assim são exercidos por cada pessoa da sociedade.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Ao se falar em variação linguística que aborda sobre as diversidades de linguagens faladas, entra aqui o preconceito linguístico esse que se manifesta de forma discriminativa sobre os modos que uma pessoa falante tem de falar, sabemos que por existir diversificadas pessoas de vários lugares que falam de uma forma específica, existe aos que dizem que é errado, não é assim que se fala, isso é denominado como preconceito linguístico. De acordo com Bagno (2007, p. 8),

o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, a confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa (...) 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.

Infelizmente em nossa sociedade o preconceito linguístico é muito recorrente, e muitas vezes uma forma de falar é muito estigmatizada numa sociedade, por muitas vezes vem camuflado. Para tanto, como sabemos os preconceitos se agarram tão facilmente em nossa cultura que termina ficando impregnado na mentalidade das pessoas como se fosse algo natural, Bagno se posiciona ao afirmar que existe de forma tão discriminatória que passa despercebido, pelo fato de ele estar enraizado na nossa cultura, dito isso afirma que:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas

de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. (BAGNO, 1999, p. 13).

O preconceito linguístico se dirige das classes mais altas as mais pobres, segundo Bagno (1999), pois muitos usam a linguagem sendo ferramenta de dominação, desconhecendo da norma padrão, reconhecendo-se essas pessoas como sendo de baixo nível ou qualificação, por isso que muitas pessoas ficam nos empregos de péssima remuneração. E o preconceito linguístico é um dos pilares de manutenção da divisão de classes no Brasil.

Outra manifestação cultural de preconceito linguístico é sobre a região nordeste, tratando-se os nordestinos como ignorantes, que não sabem falar por conta de seus modos de falar, sendo essa uma característica marcante dos nordestinos a forma como falam. Segundo Bagno, em sua obra *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (1999, p. 34),

[...] o preconceito linguístico deriva da construção de um padrão imposto por uma elite econômica e intelectual que considera como “erro” e, consequentemente, reprovável tudo que se diferencie desse modelo.

É preciso buscar formas de conscientizar as pessoas para quebrar esse mito que existe em relação a língua falada, que além das normas padrão, as variantes linguísticas estão presentes na sociedade, pois é a partir da conscientização principalmente dentro das escolas para se quebrar essa barreira entre preconceito e variedade, é importante destacar que a norma-padrão não deve ser ignorada, pois é a variedade utilizada em situações formais, como vestibulares e concursos.

No entanto, ela deve ser apresentada como uma das muitas formas de falar, em vez de ser imposta como a única forma “correta” de se expressar. Teixeira e Gomes (2021, p. 1) define o preconceito linguístico como “uma forma de discriminação causada por diferenças no uso de uma língua e na forma de comunicação em um determinado lugar, região ou grupo”. Consequentemente, recusar-se a aceitar as diversas variações que existem na linguagem cria viés linguístico.

O ensino da língua portuguesa deve ser pautado em uma abordagem pluri-cêntrica, reconhecendo e valorizando as diferentes variedades da língua, como o português brasileiro, o português europeu, o português africano, entre outros. Os estudantes devem ser expostos a uma variedade de registros e gêneros textuais, desenvolvendo habilidades comunicativas que lhes permitam compreender e se expressar de forma adequada em diferentes contextos.

O ESTUDO DA LÍNGUA EM SALA DE AULA

É essencial que o ensino da língua portuguesa leve em consideração a variação linguística e promova o respeito à diversidade de formas de falar. Os educadores devem trabalhar para desconstruir os estereótipos negativos associados a certas variedades e mostrar aos alunos que todas as formas de falar têm valor e são importantes para a comunicação em diferentes contextos.

Um ensino de língua portuguesa que abrace a variação linguística promove a inclusão e o respeito às diferentes identidades linguísticas dos alunos. Isso pode melhorar a autoestima dos estudantes e proporcionar uma educação mais significativa e relevante para suas vidas. Para tanto, Lima (2019, p. 120) diz que:

É fundamental que a escola abandone o mito da unidade linguística e reconheça, na íntegra, a diversidade da língua portuguesa utilizada no Brasil, com o intuito de propiciar ações que valorizem, não somente, as variedades ditas “cultas”, como também, as variedades consideradas desprestigiadas pela sociedade.

As discussões sobre variação linguística e preconceito linguístico também têm impacto na formação dos professores de língua portuguesa. É essencial que os educadores sejam sensibilizados para a diversidade linguística e estejam preparados para lidar com a pluralidade de formas de falar em sala de aula, quebrando essas barreiras existentes que são culturalmente agregadas em nossa sociedade.

É fundamental que a abordagem do ensino da língua portuguesa seja pautada na valorização da diversidade linguística, no combate ao preconceito linguístico e na promoção de uma educação mais inclusiva e respeitosa com todas as formas

de falar. Isso contribuirá para uma sociedade mais justa, em que a língua seja uma ferramenta de união e compreensão, em vez de uma fonte de discriminação e exclusão.

O estudo da linguagem dentro da escola, deve ser ensinado a norma padrão, mas mostrado a ele que não substitua a sua forma de falar, apenas fazendo com que esse aluno aprenda a ter capacidade de dominar a variedade adequando assim o uso em diferentes locais. Com isso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena 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. Assim um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola 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, 1998, p. 23).

Para tanto é preciso pensar em maneiras de como tratar essas variações na escola, mas será possível uma pedagogia da variação linguística, alguns sociolinguistas brasileiros tem trazido menções sobre esse tema, Bortoni-Ricardo em sua obra dedicada aos professores de português, Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula (2004) ele propõe uma análise teórico prática para tratar desse fenômeno da variação. Que com orientações de como o professor com seu olhar nas diferentes variações da língua em uso, procurando essa necessidade de recusar essa ideologia de que não existe certo e errado na língua.

Para Perini (2010; 21) que para nós certo é aquilo que ocorre na língua, quase todos tem suas preferências, não gosta de algumas construções, tem preferência por alguma fala de determinada região, o linguista deve manter essa atitude científica, mantendo a relação constante as realidades da língua com total respeito a elas.

O professor deve utilizar de textos diversos para trabalhar a variedade linguística em sala de aula, textos esses que mostrem que existe uma outra maneira de falar, no livro: Ensino de português e linguística de Marco Antônio Martins,

o autor cita que pode sim se trabalhar com a pedagogia da variação Linguística, essa forma que a partir de umas teorias para trabalhar o tema na sala de aula, em se falar em algumas gramáticas que mostra que deve se ter um olhar livre de preconceito em relação as estruturas dos diálogos.

Uma pesquisa-ação essa pesquisa é desenvolvida pelos participantes que estão envolvidos nesse processo, cujo sentido é ser colaborativa e propõe mudanças, ela é de cunho qualitativo e que está de acordo com a reflexão de Bortoni-Ricardo. Essa pesquisa avalia e investiga a possibilidade da pedagogia variação linguística e como ela pode mudar a educação linguística dos alunos, este trabalho que resultou de um período todo com a presença de professores da língua portuguesa, cuja finalidade levar alunos para refletirem sobre a linguagem como forma de expressão de cultura, partindo das vivências dos próprios alunos, é importante frisar que, como atividade foi construído um mapa multilinguístico mundial, que fixando-se no português falado em todos os continentes, assim sendo possível os alunos reconhecerem as diferenças tanto fonética como fonológica etc.

A utilização desse trabalho com textos diferentes, gêneros textuais, oferecendo aos alunos informações sobre a variedade linguística utilizada, sendo realizadas atividades importantes e interessantes que ampliou e abriu novos horizontes, no que ajudou aos alunos a diferenciarem as variações linguísticas e assim ao mesmo tempo ensinando eles que não se deve minimizar qualquer forma de linguagem.

METODOLOGIA

Buscando dar conta do objetivo proposto, nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa tem por necessidade a mostrar a investigação sobre a temática por estudos que devidamente comprovados e publicados, buscando então resolver ao questionamento do trabalho. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico.

Partindo então de textos, livros, teses, artigos ou sites que sejam relacionados ao tema abordado no texto.

Para fazer essa análise da variação linguística e o preconceito linguístico, foi feita uma pesquisa no Google Acadêmico, sendo trabalho dos últimos cinco anos, tendo como palavras chaves “variação linguística, preconceito linguístico, relação em sala de aula.” Para o termo variação linguística foram encontrados 9.140 trabalhos relacionados a temática, o segundo, sendo o preconceito linguístico, foram encontrados 4.570 trabalhos com essa temática, e o último sendo o ensino da língua portuguesa, com 16.800.

Dentre esses trabalhos encontrados foram selecionados três trabalhos que mais estavam próximo a temática da pesquisa para assim ser retirados pontos importantes sobre eles. “O preconceito linguístico na sala de aula”, de Selena Catusce Goulart Corrêa (2019). “A variação linguística e o ensino da língua portuguesa”, de Heloise Raquel Meniqueti (2020), as variações linguísticas relacionando-as com o ensino da Língua Portuguesa, “Preconceito linguístico: como o preconceito linguístico é visto dentro e fora da sala de aula” Rosa, Rita de Cassia (2021).

REFLEXÕES A PARTIR DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Até aqui foram analisados, as divergências entre variação e preconceito linguístico, e que a variedade linguística de acordo com Bagno (1999) é um fator real e está entranhado em nossa sociedade, mesmo que a maioria da língua falada na nossa sociedade seja o português, aparecem outras linguagens diferentes entranhadas no meio, o que causa a variação linguística. E com isso é importante que seja discutido em sala de aula para que os alunos compreendam que existe essas variações dentro e fora da sala de aula.

Em se falar no assunto do preconceito linguístico, sabemos que se dirigem normalmente as classes mais baixas, acabam que sendo chamados de ignorantes e que não sabem falar, e que isso se passa apenas de mito, por isso que é impor-

tante estudar em classe a língua materna sem esquecer que existe as variações. Para Cagliari (2007, p.81), quem fala diferente, fala “errado”. E é justamente essa ideia que alavanca as práticas do preconceito linguístico. Uma vez que todas as línguas variam, ou seja, nenhuma comunidade fala da mesma forma, a linguagem tornou-se algo idealizado, calçada no certo e errado, voltada contra a identidade linguística do aluno, preconceituosa e prejudicial.

O fato é que a ciência já comprovou que não existe um monolinguismo, uma única língua, as línguas variam e que sempre as sociedades vão falar diferentes, podemos pensar que pode ser dado uma orientação sobre essas diferenças, para que não seja quebrada a identidade linguística do aluno. Com isso se percebe a importância de tratar do assunto com os alunos dentro das escolas para assim orienta-los que existe a norma culta/padrão falada, mas existe a linguagem que cada indivíduo traz consigo.

Com o estudo feito, foi observado que há uma diversidade de trabalhos realizados com essa temática, e que precisam ser estudados e falados, para retrair essas faces que se sobrepõem na forma de linguagem falada, sendo essa uma pesquisa contínua e que está sempre evoluindo junto com a sociedade, precisam sempre estar sendo estudados e acompanhados junto com a evolução da humanidade para quebrar paradigmas de que existe uma maneira certa de falar, mas sempre haverá uma forma de linguagem diferente pois somos uma mistura de povos de todas as características. Tal como afirma Bagno (2008) no nosso país são faladas das mais diversas línguas dentre elas indígenas, ou aquelas que foram trazidas por imigrantes asiáticos europeus, da que foram surgidas de situações de contatos com as zonas de fronteiras com os países vizinhos, e além disso as diversas línguas africanas que veio junto com as vítimas do sistema escravizador.

É de cunho importante se estudar essas variações, pois o preconceito linguístico vem associado as comparações feitas acerca da linguagem, o que é uma forma de discriminação, a forma que se relacionam o modo como o outro fala, em diferenças de região, religião, meio social que vive etc. essa forma de

discriminação se dá por meio da falta de informação sobre a existência das diferenças linguísticas.

Ao fazer a análise dos textos relacionados foi observado que no primeiro texto selecionado a autora cita que seu objetivo era buscar formas de como diminuir o preconceito em sala preservando assim a identidade de fala do aluno, buscando tratar a compreensão dentro da história da língua com suas variações, pois a partir dessa nasce o preconceito linguístico, procurando discutir com os professores a forma como poderiam atuar em sala de aula. O segundo a autora mostra o quanto é importante compreender o posicionamento adequado dos professores a frente dessas variações existentes, ela busca fazer a análise desse contexto dentro e fora da sala de aula, e que este assunto seja abordado para que os alunos tenham noção se existir algum tipo de preconceito, para assim ele saber lidar com alguma situação recorrente fora da escola, e os professores devem aprender a respeitar as diferenças linguísticas dos alunos.

Através dessas observações feitas é que o professor deve atuar de forma que trabalhe a norma padrão e as variações sem retirar a essência do aluno, sendo utilizado com cautela esse estudo apresentando as diversas variações e quebrando as barreiras, o mito de que existe apenas uma maneira de falar certo, sim existe a norma culta que se utiliza em lugares próprios, mas existe a linguagem própria do falante essa que ele trás do ambiente ou contexto em que ele vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, este artigo explorou a temática da variação linguística e seu impacto no ensino da língua portuguesa, abordando também a questão do preconceito linguístico. Foi evidenciado que a língua é um fenômeno dinâmico e variável, manifestando-se de diferentes formas de acordo com fatores socioculturais, geográficos e históricos.

A variação linguística é uma característica natural das línguas e deve ser valorizada e compreendida no contexto do ensino da língua portuguesa. É fundamental reconhecer e respeitar as diferentes formas de falar e escrever, permitindo

que os estudantes se expressem de acordo com sua identidade linguística. Dessa forma, é possível promover a inclusão linguística e garantir que todos tenham acesso igualitário ao conhecimento.

No entanto, o preconceito linguístico ainda persiste em nossa sociedade. Muitas vezes, certas variantes linguísticas são estigmatizadas e consideradas inferiores, o que pode levar à exclusão e marginalização de determinados grupos sociais. É responsabilidade dos educadores combater o preconceito linguístico em sala de aula, promovendo a valorização da diversidade linguística e a conscientização sobre a igualdade de direitos linguísticos.

Concluindo que, o ensino da língua portuguesa deve ser baseado na compreensão e valorização da variação linguística, combatendo o preconceito linguístico e promovendo a inclusão de todas as formas de expressão. Somente dessa forma poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade linguística seja reconhecida como um patrimônio cultural a ser preservado e celebrado.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**, São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. São Paulo, Loyola, 2008.

BERQUÓ, D. Variações linguísticas. **Brasil Escola**. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

LABOV, W. What can be learned about change in progress from synchronic descriptions? In: SNAKOFF, D.; CEDERGREN, H. Variation Omnibus. Canadá: **Linguistic Research, Inc.**, 1981, pp. 177-99.

CASSIA, R. R. **Preconceito linguístico**: como o preconceito linguístico é visto dentro e fora da sala de aula. 2021.

GOULART, S. C. O preconceito linguístico na sala de aula. Aluno do Centro Universitário Internacional.

UNINTER. **Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso**. 2019.

LIMA, F. E. L. N. **A variação linguística em sala de aula: mote para uma superação do preconceito linguístico**. Currais Novos, RN, 2019.

MARTINS, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. Silvia Rodrigues Vieira, Maria Alice Tavares, (orgs). São Paulo: contexto 2014.

MENIQUETI, H. R. **A variação linguística e o ensino da língua portuguesa**, 2020.

SOUZA, E. C. **Crenças e Atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha sobre variação linguística**. Tese (Doutorado em Linguística) –Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília. Brasília, p. 333. 2012.

CAPÍTULO 2

A ORALIDADE E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Daniela Dias Jorge¹

Doi:

INTRODUÇÃO

A oralidade é uma forma de comunicação que se baseia na utilização da fala e da escuta como principais meios de transmitir informações, ideias e emoções. É uma habilidade enquanto capacidade de articulação oral a primeira a ser desenvolvida pelo indivíduo antes mesmo de ter idade para a vida escolar, através da oralidade, conseguimos nos expressar, interagir e criar vínculos sociais.

Diante disso nos postulamos em Marcuschi (2001), quando defende que a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso, visando a comunicação entre as pessoas. Desse modo, o autor busca refletir sobre as adequações que são feitas diante do contexto de uso, essas adequações são refletidas e amadurecidas no ambiente escolar. Apesar de surgirem de forma espontânea e inconsciente, essas ações comunicativas necessitam ser adaptadas de acordo com o contexto sociocomunicativo.

O objetivo desse artigo se propõe a analisar as metodologias utilizadas pelas professoras a fim de desenvolver a linguagem oral em sala de aula na educa-

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano – Piauí. E-mail: dany12934@icloud.com

ção infantil e o quanto é necessário propiciar as crianças atividades específicas a essa competência que é a oralidade.

Desde muito cedo a criança se utiliza principalmente da linguagem oral para se comunicar. Antes de falar com fluência, as crianças já são capazes de utilizar a linguagem oral para diversos fins: pedir, solicitar determinadas ações ou objetos, e expressar seus sentimentos, perguntar ou explorar o mundo a sua volta. Da mesma forma, mesmo antes de falar, a criança já começa a entender a fala das pessoas que estão interagindo com ela. No entanto, a compreensão da linguagem é mais abrangente que a capacidade de falar, e ocorre antes mesmo que a criança possa se expressar oralmente.

Assim sendo essencial na vida dos seres humanos, contanto dentro dela existem diversos elementos que podem influenciar a comunicação, como a entonação, o ritmo, a pausa, o volume da voz e o uso de gestos e expressões faciais. Esses elementos adicionam significado e emoção às palavras faladas, permitindo uma maior compreensão do que está sendo transmitido.

As habilidades orais são essenciais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de competências comunicativa, onde as crianças aprendem a comunicar suas necessidades, desejos e pensamentos, estabelecendo diálogos com os colegas e com os adultos. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que:

[...] a aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (1998, p. 120).

Ou seja, de acordo as práticas educacionais direcionadas pelos RCNEI, há necessidade em exercitar a oralidade desde a infância, não apenas na transmissão dos conhecimentos em sala, mas incluindo o desenvolvimento da oralidade, os significados do contexto social inclusive na educação infantil.

De acordo com Chaer e Guimarães (2012), não se trata apenas de ensinar a criança a falar, mas contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da

sua oralidade, dando a ela segurança para se comunicar nas mais diversas situações.

É imprescindível que o docente diante da sua prática, planeje a ação pedagógica de forma a atender o desenvolvimento da oralidade desde a Educação Infantil, considerando as vivências e experiências trazidas pela criança, contribuindo para que ela realmente se torne um sujeito falante, participativo e crítico na sociedade.

Sendo assim, a oralidade tem uma importância valiosa nas relações interdisciplinares, pois é o que o indivíduo aprende primeiro, e por isso, a escola tem um papel importante e expressivo no processo ensino-aprendizagem.

CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE FRENTE À ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É sabido que o trabalho com a oralidade em sala de aula é crucial, visto que a fala é parte complementar de nossa vida. Considera-se, portanto, que o desenvolvimento da linguagem oral se dá por meio a vivência de experiências diversas, ricas, envolvendo assim usos possíveis da linguagem oral, cabe aos docentes atuantes da educação infantil idealizarem a ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Expressando-se oralmente, a criança amplia seus campos de comunicação, executa o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, argumenta opiniões, apresenta sentimentos e emoções, aumenta a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. Conforme Oliveira (2011), o pensamento das crianças se torna mais complexos, com a interação de seu meio, assim abrindo gama de linguagem e coordenação de suas ações.

Deste modo, o desenvolvimento da oralidade significa para ela uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias. O

professor é de grande importância nesse processo, pois podem utilizar de meios e possibilidades para fazer com que as crianças falem mais e melhor, organizando suas práticas de forma a promover grandes capacidades. “É importante que o professor converse com bebês e crianças, ajudando-os a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam, etc.” (BRASIL, 1998, p. 134). Posto isto é fundamental que o professor busque contemplar o trabalho da oralidade como fator essencial em sala de aula, que ele possa de fato, contribuir para que o aluno se torne um sujeito falante, participativo e crítico na sociedade

Além disso o docente de Educação Infantil deverá estar em contínuo processo de aperfeiçoamento para a sua formação profissional:

[...] enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade. (FREIRE, 2009, p. 30-31).

Em conformidade com o que Freire traz, ao passo em que o professor busca estar sempre se qualificando para melhorar cada vez mais em sua Prática docente, ele analisará sobre melhores formas de ensino. O professor sempre será um pesquisador e não apenas um transmissor de conhecimentos. Possibilita, assim, uma prática dinâmica, mais humanizada e preocupada com um currículo que considere a criança em seu pleno desenvolvimento, facilitando na mediação entre professor e família, ajudando-a na busca de suprir as suas necessidades dentro do ambiente no qual ela está inserida.

No entanto o professor por ser um mediador entre a criança e o que ela irá aprender, possui o comprometimento de garantir um ambiente repleto de criatividade e prazeroso, determinando um desenvolvimento satisfatório.

Acrescenta-se também a importância do educador na observação e no desenvolvimento da oralidade infantil, visando a avaliação dos resultados obtidos, sendo eles positivos ou negativos. Dessa forma, Neira (2010) traz que não é sufi-

ciente instrumentalizar o docente para que exerça sua prática com eficiência em sala de aula. É de suma relevância que ele compreenda fatores determinantes que resultam resultados positivos, como conhecer a realidade, tanto da escola, quanto do aluno, pois isso leva a um planejamento feito com base na real necessidade do aprendente.

Augusto (2011) enfatiza que os educadores estão constantemente em processo de aprendizado, objetivando o aperfeiçoamento das técnicas que visam incentivar os alunos, principalmente as crianças que estão em busca do hábito da leitura, como maneira de facilitar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. O verdadeiro profissional precisa se tornar capaz de dominar o emprego de técnicas e ações que deixam o ensino mais interessante por meio de práticas criativas e flexivas. É sempre válido ressaltar sobre a importância da formação profissional dos educadores do âmbito infantil, com base na participação em programas voltados para o enriquecimento de estratégias específicas da área.

Em vista disso a oralidade é de suma importância na vivência diária do processo da educação infantil. E o educador é exatamente o sujeito dotado de conhecimento científico que irá auxiliar de forma gradativa no desenvolvimento dessa oralidade e na expressão adequada da linguagem verbal.

Sobretudo é válido ressaltar que também que as são várias as estratégias eficazes que podem ser aplicadas quanto ao aprimoramento das técnicas orais. Ao empregar estes recursos o educador contribui não somente com a aquisição verbal, mas também com a curiosidade associada ao desejo pela busca do saber, do aprender em diversos ramos do conhecimento.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho foi realizado uma pesquisa de campo na escola Municipal Raimundinha Carvalho, na cidade de Floriano-PI, com 4 professoras da educação infantil (Maternal, Pré-I e Pré II) e foram colhidas por meio de uma entrevista, uma técnica que busca obter informações no qual os

indivíduos sabem, esperam, sentem ou desejam e sabem expressar-se sobre seus pensamentos e razões. Oliveira (2007). questionário com base em como eles desenvolvem o trabalho de oralidade em sala de aula. E posteriormente realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual é uma fonte de grande relevância para a construção do presente trabalho, com o intuito de conhecer e aprofundar mais sobre o tema.

ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de analisar os métodos que as professoras utilizam ao desenvolver a atividade de oralidade. A seguir, foram apresentadas 3 (três) perguntas destinadas a colher informações sobre a prática pedagógica em relação à linguagem oral da criança. O resultado obtido foi o seguinte:

Tabela 1: Através de quais atividades vocês trabalham a oralidade em sala de aula?

Professora 1	Através de recontação de história, músicas e rodas de conversa
Professora 2	o que eu mais trabalho é com reconto de histórias, música, também com a leitura no que se refere a disponibilidade da figura da sala como o alfabeto, números etc.
Professora 3	cantando com as crianças e conversando
Professora 4	Como hoje por exemplo eu estava dando as vogais para eles e aí peço para eles explicarem o que aprenderam, e à medida eu vou perguntando: qual a letrinha A?

A metodologia mais utilizada pelos professores que observamos, para iniciar esse trabalho pedagógico nas séries iniciais, foi a contação de história, música e roda de conversa. O que diz respeito as atividades pelas docentes, podemos compreender que a maior parte delas não tem como abordagem a ampliação e/ou aprofundamento dos conteúdos da oralidade, porém é importante ressaltar que,

para complementar todos essas práticas observadas e analisadas, além de outras que certamente existem nas salas de aula, é importante considerar que, algo que faz diferença na condução pedagógica da aprendizagem de crianças pequenas, sobretudo no tocante à oralidade.

Sobretudo é importante que o professor(a) pode estar criando situações, no qual promovam atividades apropriadas, nesse sentido destaca-se como possibilidades: A poesia, que é uma forma de ampliar e enriquecer a linguagem oral das crianças, estimulando a criatividade, a sensibilidade e capacidade de expressão, a criança que ouve belas poesias sente-se estimulada para criar, para manifestar espontaneamente suas emoções e sentimentos, desenvolve sensibilidade e o gosto por palavras. Araújo (1965, p. 145) enfatiza que “as poesias devem ser cuidadosamente selecionadas para que preencham seus objetivos. Poesias que envolvem conceitos muito elevados, descrições longas, estruturas complexas, são difíceis para a compreensão infantil, exorbitam de sua mentalidade e, portanto, não agradam”.

Outra prática importante são as dramatizações que segundo Craidy e Kaercher (2001, p. 78), “é representar, ao vivo, narrações ou ações. Personagens, enredo, tema, ação e diálogos são elementos considerados básicos na dramatização”. designa diversas formas de atividades como: teatro infantil, brinquedos dramatizados, fantoches, teatrinho de sombras etc. As crianças são orientadas a expressarem-se, assim ganham bons padrões de linguagem, pronunciando-a corretamente. E como mencionado pelas professoras o reconto de histórias, as crianças ao ouvir e reproduzir histórias, enriquecem sua linguagem, suas experiências, desenvolvendo a imaginação, a capacidade de atenção, a organização lógica de seu pensamento recebe novo impulso. Ainda de acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 79), ponderam que a “prática de recontar histórias, além de incentivar o gosto pela oralidade, constituiu uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como está se expressa oralmente no mundo”.

Outra possibilidade são os fantoches que oferecem múltiplas oportunidades para atividades dramáticas, de acordo com o nível da classe. Nas primeiras séries, qualquer tipo de fantoche pode ser usado: caras, figuras pintadas no papelão, bonecos etc. É preciso que as histórias tenham enredos simples, fáceis e curtos.

Por conseguinte, um ambiente rico em atividades expressivas incentivará o desenvolvimento da fala da criança.

Tabela 2: A frequência que costumam desenvolver.

Professora 1	Diariamente
Professora 2	Sempre estou fazendo isso
Professora 3	Na rotina
Professora 4	

Das professoras entrevistadas, todas trazem que sempre na rotina trabalha a oralidade. Nota-se então que isso precisa de disponibilizar tempo relevante para o trabalho com a oralidade, o professor deve sempre desenvolver seu trabalho com qualidade, com prática significativa, assegurando o pleno desenvolvimento da linguagem oral. Sobretudo é preciso que o professor dispense um considerável tempo para esse trabalho, ampliando assim as oportunidades para que a criança possa falar, pois é na prática da fala que a linguagem oral da criança se torna cada vez mais competente.

Tabela 3: Quais os benefícios que vocês enquanto docentes, trazem?

Professora 1	Melhora a dicção, vocabulário
Professora 2	eu acho que desde os anos iniciais se você for chamando o aluno pedindo para que fale eles vão começar a se expressar e não irão ter dificuldade quando chegar no ensino médio ou universidade
Professora 3	O desenvolvimento mesmo do aluno
Professora 4	Desenvolve na capacidade de expressar, falar

Observa-se que as professoras têm total compreensão dos benefícios que tem o trabalho com a oralidade. As respostas igualmente coincidiram quanto à importância do pensamento, da cognição, que quando instigada a oralizar, a criança exercita o significado das palavras, seus usos e recria o pensamento sobre as coisas, para conseguir manifestar através da fala, a mensagem que quer passar. Como mencionado por uma das professoras perguntar sempre o que pensam, o que acham, como veem, estimula a participação, algo também destacado foi a ampliação do vocabulário; o uso contínuo da oralidade diante de situações diversas, de assuntos estimulantes, desenvolve e torna significativa as novas palavras, expressões e falas habituais.

A partir das respostas relatadas pelas professoras podemos reafirmar o quão é importante na educação infantil promover experiências nas quais as crianças possam ouvir e falar, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas e nas múltiplas línguas em que se desenvolvem, ou seja, ao escutar histórias, participar de conversas, as crianças irão desenvolver além de sua oralidade, a compreensão de escrita enquanto forma de comunicação. Além disso é de grande valia o professor acompanhar o desenvolvimento da linguagem oral da criança pois é importante que o professor conheça o contexto de onde cada criança vem, a fim de compreender, respeitar. Perante o exposto ao analisar e observar destaca-se algumas das contribuições da oralidade para as crianças na educação infantil:

- Desenvolvimento da linguagem: Através da fala, as crianças aprendem a se expressar e a se comunicar com os outros. A oralidade é essencial para o desenvolvimento da linguagem oral, que é a base para a aquisição da leitura e da escrita.
- Aprendizagem social e emocional: Quando as crianças têm a oportunidade de falar e expressar seus sentimentos e pensamentos, elas desenvolvem habilidades sociais e emocionais. Através da oralidade, elas aprendem a se relacionar com os outros, a expressar empatia e a resolver conflitos.

-Estímulo à imaginação e criatividade: Através da narração de histórias e da exploração de diferentes gêneros literários, as crianças desenvolvem sua imaginação e criatividade. Através da oralidade, elas podem criar personagens e cenários, desenvolvendo habilidades de pensamento criativo.

-Promove a participação ativa: as crianças têm a oportunidade de participar ativamente das atividades em sala de aula. Elas podem expressar suas ideias, fazer perguntas, compartilhar suas experiências e contribuir para a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve cujo objetivo investigar as metodologias da oralidade em sala de aula da educação infantil. Sabe-se que a linguagem oral é determinante na vida do aluno, pois toda a produção do conhecimento parte dessa linguagem.

Dessa forma a oralidade mostra-se como imprescindível no processo de ensino aprendizagem, e ela deve ser estimulada desde o início de sua vida social, e quando adentrar no meio escolar e na educação infantil. Na sala de aula cabe ao professor fazer o reconhecimento das dificuldades apresentadas pelos alunos e buscar meios para amenizar ou solucionar esses obstáculos. Determina-se ainda que os professores precisam estudar, planejar frequentemente suas aulas, para que torne a aprendizagem dos alunos um processo mais prazeroso e assim contribuindo para estruturação do conhecimento das crianças, no qual a relação de aprendizagem da leitura e escrita tornam-se eficazes com o exercício da oralidade.

E o desejável é que para desenvolver a linguagem oral nos alunos/crianças pequenas, possa-se iniciar o processo da oralidade ainda nas primeiras palavras que será o professor da educação infantil e das séries iniciais que entrarão como parte importante para desenvolver esta modalidade.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, S. O. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores. São Paulo, v. 1, p. 52-64, abr. 2011. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2020.

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

CELESTINO, P. G. A Oralidade Infantil e Desenvolvimento Cognitivo a partir da Prática Docente. **Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 5, n. 1, 2019.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho-Centro Universitário de Patos de Minas, (3)**, v. 71, p. 88, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

NEIRA, M. G. **Por dentro da sala de aula**: conversando sobre a prática. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010.

OLIVEIRA, Z.M., Mello, A.M.; Vitória, T.; Ferreira, M.C. R. **Creches**: Crianças, Faz de Conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAPÍTULO 3

PLANEJAMENTO ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Adriane Nunes Vieira Carvalho¹

Gidean Rodrigues de Moura²

Karina Batista da Silva³

Walterlaynne de Sousa Santos⁴

Doi:

INTRODUÇÃO

Para que se tenha êxito no processo de ensino e aprendizagem na educação formal, as ações pedagógicas devem ser pautadas em um planejamento que vise o bem-estar e participação de todos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, para que o educador alcance seus objetivos, é fundamental que ele desenvolva uma prática educativa embasada numa proposta que viabilize o seu desempenho, facilite o aprendizado do aluno e sua formação contínua, o que vai possibilitar um positivo desempenho profissional.

Dessa maneira, deve haver empenho do gestor escolar na organização das suas ações dentro da instituição educativa, ciente de que a sua desenvoltura fun-

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. E-mail: adrianeufpi@gmail.com

2 Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. E-mail: gideanmoura@gmail.com

3 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. E-mail: karinabatista31@yahoo.com.br

4 Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. E-mail: walterlaynnesousa29@gmail.com

cional só será possível, a priori, se tiver planos e metas estabelecidas. O planejamento viabiliza um olhar reflexivo sobre as reais situações que estão ao nosso entorno, a partir da reflexão sobre quais objetivos queremos alcançar (Alves, *et al.* 2019). Através desses objetivos os educadores desenvolveram suas práticas educativas. Por meio do planejamento é possível se prevenir, é possível estabelecer metas e analisar os resultados adquiridos.

No Brasil, a obrigatoriedade do planejamento surgiu a partir da década de 60 em um modelo imposto pelo regime militar, que engessava as ações pedagógicas. Com a redemocratização no ensino surgiu um novo modelo que flexibilizou as ações da gestão escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o que possibilitou a gestão participativa, (Carneiro, 2016).

Para que esse planejamento seja eficiente e siga as regras propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. II, ele deve ser participativo e partir da realidade dos educandos, servindo como base para o plano de aula do professor, do qual irá organizar suas ações em sala de aula. Tendo caráter participativo, a comunidade escolar irá interagir com o meio social no qual ela está inserida, analisando a realidade, tomando conhecimento das suas necessidades, daí em diante, elaborar estratégias educativas.

Assim essa pesquisa tem como objetivo, identificar contribuições do Planejamento escolar no fazer pedagógico. A metodologia utilizada na busca de resultados foi a pesquisa bibliográfica a partir da busca de literaturas que tratam sobre o assunto, artigos, livros e revistas. A classe pedagógica desde o professor ao coordenador, deve participar de todos processos do planejamento, também deve acompanhar o desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos participantes, mediando as ações educativas dentro da escola, sendo flexível no momento oportuno. Essa pesquisa se faz relevante pelo fato de que sendo o planejamento escolar indispensável na prática do pedagogo, se faz pertinente saber de que maneira ele contribui na atuação desse profissional no ambiente escolar.

Assim nesse primeiro momento abordaremos alguns conceitos de planejamento, seguindo o percurso, veremos sobre o planejamento participativo, o

planejamento instrumentalizado, o planejamento e o coordenador escolar e considerações finais, interpelamos alguns conceitos em Libâneo (2013); Alves et al (2019); Santos (2020); Luckesi (1993); Menegolla e Sant'anna (2001 apud Lopes, 2014), para verificarmos funcionamento do planejamento participativo foram trazidos autores como: Filho e Coutinho (2023); Vianna (1986); Moura (2023); Lopes (1991), na relação do coordenador pedagógico com o planejamento escolar, Libâneo (2001); Lopes (2014); Lima (2015), dentre outros. Esse breve estudo nos levou a concluir que a construção do planejamento tem ação direta da pedagogia, proporcionando um ambiente escolar democrático participativo, promove ações que levam tanto o corpo escolar como a família e a sociedade a se comprometerem com a educação colegial.

CONCEITOS DE PLANEJAMENTO

O termo dar uma ideia de organização, preparação, precaução, o ser humano localizado em um espaço e tempo, ao almejar a realização de projetos e planos tem a necessidade de se antecipar e pensar as suas ações para eventos futuros, não sendo diferente no exercício educativo. Nesse sentido “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2013, p. 1).

Observamos que na educação formal, com base no conceito expresso pelo teórico, que a definição da palavra não foge muito daquilo que se entende no senso comum, portanto ao considerar a estrutura funcional do sistema formal educativo, a organização se dar a partir da junção do fazer educativo com problemáticas sociais, o qual influencia diretamente no ambiente escolar, esse contexto se caracteriza de várias maneiras pela desigualdade social, discriminação, preconceito, onde há variedade de culturas, crenças e religiões, assim o planejamento deve ser pensado sócio culturalmente. Assim o planejamento segundo, Menegolla e Sant'anna.

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, p. 40 apud LOPES, 2014, p. 20)

Abrangendo todo processo institucional o planejamento está ligado a tomadas de decisões no presente e futuro que poderá trazer resultados educacionais positivos. Diante do percurso a ser percorrido pela gestão escolar, Alves et al (2019, p.3) diz que, “o planejamento é uma importante ferramenta para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita aos indivíduos organizarem-se para ter maior êxito em sua prática”, contrário a isso, quando não há um planejamento e a prática pedagógica é construída aleatória, as chances de haver prejuízos na aprendizagem dos alunos, se torna significativa. Ao traçar o caminho a ser percorrido para a regência, o planejamento determinará as ações que iram concretizar todos os objetivos (Santos, 2020).

Agir aleatoriamente é ter ações sem objetivos claros, sem ter um ponto de chegada. O conceito de planejamento segundo Luckesi (1993, p. 147). “é um modo de ordenar a ação tendo em vista fins desejados, tendo por base conhecimentos que dê suporte objetivo a ação”. Dessa maneira as decisões tomadas devem ser teoricamente fundamentadas, o que faz do ato de planejar uma atividade epistêmica, além disso, segundo o autor as decisões devem ser um ato prazeroso e de boa vontade, para os que participam.

Consequentemente, o plano construído, fundamenta a reflexão feita pelo professor da sua atuação em sala de aula, se positiva ou negativa. Assim, segundo Vasconcellos.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLO, 2000, p. 79 apud SANTOS, 2020).

Acima vimos que as ações do planejamento são racionais, partindo de decisões lúcidas e propositais, com objetividade e imparcialidade, desenvolvendo sua

prática educativa por um determinado tempo. Planejar é fundamental quando se propõe ter um trabalho exitoso, torna-se necessário, quando o professor pedagogo almeja bons resultados em sala de aula, resultantes do aprendizado dos alunos (Santos; Perin, 2013).

Diante das variedades de conceitos de planejamento, no qual vimos alguns acima, podemos observar que os teóricos são unânimes ao reconhecer a importância do planejamento para práticas pedagógicas, mesmo com toda utilidade do planejamento, ainda existe resistência dos professores em planejar as aulas, ao mesmo tempo que demonstram indisponibilidade junto ao corpo escolar na estruturação, dessa maneira, aqueles que constrói o plano, só fazem porque são obrigados pela secretaria de educação (Santos, 2020), inviabilizando assim, a boa vontade, o que pressupõe o insucesso da aula.

Dessa forma, a prática de ensino- aprendizagem e o planejamento são intrínsecos, ou seja, se constitui naturalmente a partir do momento em que se objetiva o fazer educativo, seja na educação formal ou informal. Mas, para que se tenha resultados positivos, cabe ao professor pedagogo organizar de forma metodológica, ao construir o passo a passo, traçando o percurso, conforme o tempo disponível de ação intermediadora. O planejamento escolar deve ser construído, a partir do que chamamos de planejamento participativo.

O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A Constituição Federal de 1988 aponta a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira e ela é regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação, em sua meta 19. Para que a gestão democrática aconteça é fundamental criar processos e instâncias deliberativas que a viabilizem. Nessa perspectiva, o modelo tradicional de organização da escola ainda é um grande obstáculo, conferindo ao diretor ou equipe diretiva as prerrogativas de decisão sobre a escola, e sua comunidade.

O planejamento participativo está diretamente ligado a gestão escolar democrática, como o próprio nome sugestiona, indica que as decisões tomadas durante o período letivo, a priori, terá o aval de todos. Assim segundo Filho e Coutinho (2023, p.1) “ a gestão democrática constitui-se em uma maneira de conduzir uma dada instituição escolar com possibilidades de garantir participação, transparência e, sobretudo, democracia”.

A participação de todos na organização da escola fundamenta o preceito de democracia, já que o termo implica na participação de todos e a igualdade política e social de todos (Aulete, 2012), assim só foi possível termos um planejamento participativo a partir da redemocratização do Brasil, consolidada pela constituição 1988. O planejamento deve ser participativo, que se faz importante, porque aparece como uma nova forma de pensar, decidir e agir, no qual podemos conduzir a bons resultados, em virtude da ocorrência de grande número de falhas, descontinuidades e não credibilidade (Vianna, 1986).

Nessa perspectiva, a autora ainda comenta que os resultados encontrados serão analisados, não só pelos professores, administradores escolares, mas também com a participação dos alunos, dos seus pais e da comunidade. Para se planejar é necessário partir da realidade social e política da comunidade é preciso determinar os objetivos, selecionar e organizar os conteúdos, escolher o procedimento de ensino, os recursos e avaliação, finalmente chegamos ao momento da execução.

O planejamento deve ser participativo porque promove a interação entre a escola e o meio na qual ele está inserido, meio social, abrangendo todos os envolvidos no processo educacional das crianças, contribuindo assim, para o engajamento escolar (Moura, 2023). Nesse sentido Filho e Coutinho entende.

Que a democracia possibilita a garantia de direitos fundamentais, como o de ir e vir, de expressar opinião, de fazer valer a opinião e a vontade da maioria, entende-se isto como sendo a vontade popular, inquestionavelmente soberana, mesmo em um ambiente hierarquizado, devido aos diferentes papéis que cada componente da comunidade escolar exerce (Santos; Coutinho, 2023, p.4)

Os autores trazem em poucas linhas a ideia de como se deve estruturar o ambiente escolar nos dias, o que reflete numa estrutura política social, partindo de um ambiente hierarquizado composto por diretores, pedagogos, secretários, professores, alunos, etc. a comunidade escolar deve ter como princípio o comprometimento com decisões democráticas.

O planejamento participativo proporciona a interação efetiva entre a escola e a realidade social. A participação de professores, alunos, pais, especialistas e demais pessoas que estão envolvidas nesse processo, seria um ponto que acarretaria contribuições e discussões para a produção de conhecimentos, tendo como referencial a realidade histórica das pessoas, Lopes (1991). Nesse sentido, o professor deve assumir uma ação pedagógica comprometida e consciente tendo como objetivo o processo educativo transformador para a realidade existente no local discutido.

Para se ter um bom desempenho profissional no que se diz respeito à atividade docente é necessário ser um profissional bem qualificado possuindo os conhecimentos necessários para realização de uma Práxis educacional adequada. Para a concretização de uma aprendizagem é necessário que o educador possua certos mecanismos indispensáveis para o aprendizado como por exemplo o planejamento.

O planejamento educacional é o meio através do qual os professores pensam e refletem a ação educativa escolhendo as melhores alternativas para alcançar os objetivos educacionais. O planejamento vincula-se à realidade, porém na maioria das vezes acaba sendo praticado como ação mecânica e burocrática, apresentando poucas contribuições para o aumento da qualidade da ação pedagógica desenvolvidas na escola.

Planejamento de ensino é uma ação que parte da realidade do educando concedendo ao professor a capacidade de organizar adequado os conteúdos às necessidades do processo de ensino-aprendizagem tornando-o cada vez mais eficiente, permite definir os resultados prevendo o que se deseja alcançar mediante procedimentos, estratégias e técnicas deve ser formulado buscando atender as ne-

cessidades dos alunos, assim podemos classificá-lo como um conjunto de ações que visam alcançar a realização de determinados objetivos podendo ser criado em um determinado período de tempo e reformulado posteriormente tendo seu planejamento pautado na realidade cada região.

Por tanto, elaboração de um planejamento, deve-se ter como referência as concepções de sociedade homem e educação, proporcionando uma discussão participativa, planejamento também deve ser flexível adaptado a cada momento tendo como tarefa a educação individual e social.

O PLANEJAMENTO INSTRUMENTALIZADO

Partido do Planejamento geral da escola, surgir alguns instrumentos que iram auxiliar o professor na prática docente, dentre o aparato documental temos o Plano de ensino e o plano de aula, que oferece ao professor uma estrutura organizacional da aula.

O plano de ensino deve conter: “os dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina” (Scarinci; Pacca, 2015, p.1). Todavia, mesmo sendo um documento técnico e metodológico, é necessário que o professor tenha uma descrição prévia dos alunos, é um documento semestral, e composto por verbos objetivos que demonstram ação. Os professores devem obter alguns hábitos e mecanismos que são indispensáveis para realização da aprendizagem e um desses hábitos seria o plano de ensino.

O plano de ensino é coordenado e organizado, uma ação que visa atingir determinados objetivos, ou seja, é um ato em que podemos prever a meta a ser cumprida, pode ser executado em um momento e reformulado em outro, mas o plano deve ser de acordo com a situação atual de cada região.

Além disso, também fornece uma maneira de definir os resultados que se deseja alcançar, deve ser baseado na realidade existente, observando recursos materiais, estrutura local, etc. Os planos realizados na escola estão interligados, a interação com a sociedade dá-lhes a oportunidade de participar neste processo,

onde alunos, pais e outros têm sua parcela de participação garantida junto aos demais profissionais da escola, proporcionando discussões participativas, ou seja, intercâmbio de aprendizagem.

Outro instrumento necessário que surge do planejamento é o plano de aula esse é bem restrito e está ligado ao dia a dia do professor, contrário ao plano de ensino, que cobre um tempo maior, o plano de aula é composto pelo tema da aula, campo de experiência, habilidades, objetivos, conteúdo, duração da aula, recursos didáticos, metodologias, avaliação e referências, não sendo essa a estrutura única, é o passo a passo da aula.

O plano de aula possibilita ao professor pensar sobre a sua prática em sala de aula se precavendo de eventuais contrariedades adversas, dando a possibilidade para mudar trajeto, nesse sentido, “A análise do plano de aula elaborado pela professora permite conhecer os materiais didáticos que prevê para a aula e o modo como os pensa utilizar” (Oliveira; Meneses; Canavarro, 2008, p.5).

Podemos sintetizar que o plano de aula é um instrumento preciso, no sentido de delinear os passos que determinam de forma dinâmica a atuação do pedagogo na classe, mas para que isso ocorra, a uma demanda de tempo por parte do professor, e que vai além da sala de aula, o que nem sempre alguns professores se dispõem a fazer é laborioso e cansativo.

O plano de aula é um documento peculiar, ou seja, que atende as especificidades de cada professor e ano letivo de determinada turma, seguindo o passo a passo o professor o adequa à sua maneira de ensinar e ao aluno que está sobre sua responsabilidade, considerando as individualidades e aos contextos sociais (Santos, 2020).

O PLANEJAMENTO E O COORDENADOR ESCOLAR

Partindo do conceito formulado por Libâneo (2013) posto anteriormente, as ações pedagógicas estão ligadas diretamente ao planejamento, em uma relação de interdependência, o coordenador pedagógico dentro das instituições de ensino atua como um agente articulador, formador e transformador, trabalhando em

conjunto com a comunidade escolar e a família. É função do coordenador acompanhar todas as atividades escolares para agir de forma eficiente o mesmo precisa além de uma formação consistente possuir capacidade habilidades múltiplas e um planejamento que potencialize as suas ações.

Pensando assim, na multifuncionalidade do coordenador pedagógico, conclui-se que ele é o profissional da educação que mais necessita de organização, ao mesmo tempo que ele ajuda na formulação documental do planejamento, o tem como guia para a sua prática no cotidiano escolar. O coordenador é o profissional da educação responsável diretamente pelo sucesso escolar, pois, ele quando cumpri as suas obrigações “ constrói um forte e duradouro alicerce de uma sociedade ética e responsável, preocupada com o advento da modernidade e com o futuro de seus cidadãos Lopes” (2014, p. 49). Por meio de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acreditamos que poderá romper as barreiras que dificultam o ensino.

A função de coordenador é bastante complexo e apresenta algumas dificuldades como: desvio de função, ausência de identidade e a falta de um território próprio de atuação, que na maioria das vezes acaba por se limitar apenas a execução de projetos vindos da secretaria de educação. É importante que o coordenador conheça quais são suas funções dentro do ambiente escolar e quais são os objetivos a serem alcançados e as necessidades dos alunos sendo importantíssimo o conhecimento do seu estado de atuação. No planejamento o coordenador deve atuar como guardião, tendo em vista o planejamento participativo, por ser a peça fundamental e estar vinculado a construção das proposições educativas essa personagem deve estar em formação (Lopes, 2014). A formação requisitada para o exercício da função de coordenador não pode ser resumida em um cúmulo de títulos, precisa ser um processo reflexivo e crítico sua formação deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática.

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente

o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Para os professores, a parceria com o coordenador pedagógico na gestão escolar é fundamental, “o Coordenador Pedagógico deve servir como mediador da prática pedagógica, atuando de forma a promover uma maior integração entre o planejamento e as atividades da escola” (Lima, 2015, p.18) sendo dessa forma um importante elo de ligação entre o planejamento e à docência, é o profissional responsável por compreender os pontos fortes e fracos apresentados pela instituição de ensino, acompanhar o PPP, cuidar da formação continuada do corpo docente e analisar o nível de aprendizagem dos alunos.

O coordenador também é bastante presente na rotina dos pais, seja em reuniões ou eventos pedagógicos, precisa ser um profissional dinâmico, conhecer a sua realidade e transformá-la. No decorrer de seu trabalho o coordenador deve desenvolver várias competências como por exemplo, ter a capacidade de olhar de maneira inusitada de cada dia poder perceber o espaço da relação e consequentemente da troca e da aprendizagem, através do planejamento ele promove uma reflexão crítica ao fazer dos professores, alunos, a família e sociedade (Lima, 2015).

É função do coordenador pedagógico, articular e mediar a formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e a formação dos professores, também a função do coordenador, levar os alunos ao aprendizado, esse objetivo é oferecer subsídios que auxiliem no processo educativo. Assim a coordenação pedagógica assume o papel de auxiliar o aluno na formação de um cidadão crítico e a escola na realização do projeto político pedagógico para o desenvolvimento de um trabalho competente favorecendo a construção de um ambiente democrático e participativo que tenha como objetivo a produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios impostos ao fazer pedagógico, podemos observar durante esse breve estudo que o planejamento é essencial nas ações diretivas dos professores e coordenadores pedagógicos, sendo o pedagogo a peça fundamental da sua estruturação, e também, dentre os membros da gestão escolar, o que tem maior relação de interdependência nas suas ações. O planejamento a partir da sua formulação deve ser, acima de tudo um documento que atenda essencialmente os pressupostos de uma política democrática. Dessa forma ele deve contribuir para um ambiente escolar participativo, o que inclui a participação dos professores, alunos, família, sociedade, construindo assim, um ambiente harmônico.

O planejamento é elaborado em função das necessidades apresentadas pelos alunos, ser claro e preciso, deve possuir coerência sequência e precisão dos objetivos, o planejamento tem como objetivo racionalizar as atividades educativas assegurar um ensino econômico verificando o ritmo do processo educativo assegurar a organização e coordenação do trabalho docente, facilita a preparação das aulas. Assim, planejamento é uma espécie de programa de ensino que facilita a tarefa do professor guiando a sua ação.

Partindo da estruturação geral da organização da educação formal, surgiu alguns instrumentos que auxilia o docente na sala de aula, como o plano de ensino e o plano de aula, que tem grande relevância na desenvoltura do professor, servindo de guia, possibilitando um exitoso trabalho.

Assim podemos concluir, que o planejamento escolar contribui de maneira relevante para a prática do pedagogo no cotidiano escolar, como também para a organização política da escola, não sendo possível haver sucesso escolar sem o planejamento, que deve ser na sua essência democrático.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**: Lei 9394/96. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, Bruna Rodrigues. Planejamento Escolar. ANAIS - **Seminário de Estágio** Supervisionado do Campus Anápolis de CSEH-UEG, 11 de novembro de 2016. Disponível em: www.seminariodeestagio.ccseh.ueg.br, acesso em: 23 de outubro de 2023.

LIMA, Eva Macedo de et al. **O coordenador pedagógico como mediador/facilitador do planejamento docente para o uso do lúdico na educação infantil**. Brasília, 2015.

FILHO, Silva J. T. da; COUTINHO, D. J. G. (2023). GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 9(5), 217–229. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9384>

FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

ALVES, Jucinara Ferreira et al.. **A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58499>>. Acesso em: 08/11/2023 08:31

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Planejamento escolar**. 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 08 de novembro de 2023.

LOPES, Ângela Tenilly Ribeiro. **A importância do planejamento para o sucesso escolar**. 2014.

MOURA, Gidean Moura. Indisciplina Escolar: **Contribuições da Psicologia da Educação para a atuação do Professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Floriano-PI, 2023.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Hélia; MENEZES, Luís; CANAVARRO, Ana Paula. Recursos didáticos numa aula de ensino exploratório: Da prática à representação de uma prática. **Investigação em Educação Matemática**, p. 557-570, 2012.

SANTOS, Maria Lucia; PERIN, Conceição Solange Bution. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Versão On-line ISBN**, p. 978-85, 2013.

SCARINCI, Anne L.; PACCA, Jesuína LA. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em revista**, v. 31, p. 253-279, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: E.P.U., 1986.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO JOGO “TABULEIRO ALFABÉTICO” PARA OS ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Caroline de Oliveira Lima¹

Iara Matos da Costa²

Maria Natali Bezerra da Silva³

Teresinha de Jesus Ribeiro⁴

Doi:

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, atividades lúdicas tem cada vez mais ganhado espaço dentro das salas de aulas, pois essas atividades tornam o ensino muito mais prazeroso, atrativo, motivador e eficaz. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como o jogo tabuleiro alfabético pode contribuir com o ensino de estratégias de leitura e escrita, de crianças em processo de alfabetização. Nesse sentido, escolheu-se o jogo tabuleiro alfabético como recurso pedagógico, uma estratégia eficaz que promove ao aluno aprender as letras, a ordem e a formação do alfabeto, o que potencializa o processo de alfabetização de crianças pela mediação dos jogos pedagógicos.

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPI. Email: anacarollima05@gmail.com

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPI. Email: iaram4856@gmail.com

3 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPI. Email: natalibez18@gmail.com

4 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPI. Email: thereseiesu@gmail.com

De acordo com Prado (2009), a mediação pedagógica é consolidada por meio de estratégias de recriação que envolve a inter-relação de materiais, atividades e interações. Essa inter-relação é fundamentada no processo educacional e na aprendizagem, de forma planejada. Isso implica que há uma conexão entre a mediação pedagógica e o campo educacional, uma vez que, através dela, ocorre uma interação entre o professor e o aluno com o objetivo de desenvolver habilidades educacionais em que ambos ensinam e aprendem juntos.

Desse modo, a pesquisa traz reflexões de como os jogos estimulam seu papel educativo e seu fazer pedagógico, para o desenvolvimento da alfabetização com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. É responsabilidade dos profissionais da educação realizar pesquisas, buscar inovações e pensar de forma criativa, com base em abordagens artísticas e culturais, a fim de proporcionar à comunidade escolar, especialmente às crianças em processo de alfabetização, experiências enriquecedoras. O profissional de pedagogia busca aprimorar suas técnicas de ensino através da ludicidade, utilizando jogos alfabéticos para promover o desenvolvimento da leitura e escrita em crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.

Afim, de responder a questão norteadora: Como o jogo do tabuleiro alfabético pode auxiliar para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental? Com o intuito de abordar essa questão, o objetivo foi descrever quais são as colaborações do jogo para auxiliar no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental.

Ao escolher o jogo didático “tabuleiro alfabético” se pensou em trabalhar a alfabetização das crianças do ensino fundamental, pois, a partir de jogos alfabéticos, será desenvolvida a leitura e a escrita. A aula torna-se motivadora e a criança vai aprender brincando.

Dessa forma, é evidente que esse trabalho desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças, destacando que as crianças possam explorar suas habilidades e potencialidades a partir de jogos, permitindo que elas se desenvolvam e se engajem em brincadeiras em sala de aula, que são fundamentais para suas realidades.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

De acordo com Bacelar (2009), na educação infantil, as atividades lúdicas têm como principal objetivo estimular a criança para que ela desenvolva suas habilidades e adquira conhecimentos necessários para seu desenvolvimento global. Segundo a autora, o lúdico é amplo e complexo, sendo importante que o educador antes de escolher a atividade lúdica possa refletir sobre os quais sentimentos ela pode despertar em seus alunos, qual habilidade será desenvolvida. Através do lúdico as crianças têm a possibilidade de aprender e se desenvolver por meio de brincadeiras.

Ao introduzirmos os jogos nas práticas pedagógicas, o ensino será mais dinâmico e interativo, pois as atividades lúdicas desenvolvem um papel crucial no processo de alfabetização na educação infantil, uma vez que funcionam como um instrumento estratégico na promoção de um aprendizado prazeroso. Sendo assim, a ludicidade, no processo de ensino e aprendizagem, potencializa a criatividade e colabora com a criatividade e o intelectual das crianças. O professor abre caminhos para um ensino divertido e envolvente ao utilizar jogos educacionais e atividades lúdicas. Essas diversas brincadeiras e jogos proporcionam uma maneira agradável de aprender, certamente despertando a curiosidade e o estímulo dos alunos para assimilar os conteúdos apresentados.

Segundo Ribeiro (2013), o lúdico faz parte do mundo infantil da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância. O professor como mediador do conhecimento, utiliza do lúdico para proporcionar atividades significativas utilizando do aprender brincando.

No entanto, é importante destacar que os jogos educacionais não são os únicos métodos que irão facilitar no processo de ensino e aprendizagem. Eles desempenharão um papel de favorecer o estímulo de aprendizagem e a mudança na rotina da vida escolar, mas o professor deve procurar outras estratégias que estimulem o cognitivo dos alunos.

Para Bueno (2022), a incorporação de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização das crianças é de extrema importância. Através desses recursos, os educadores têm a oportunidade de oferecer às crianças uma ampla possibilidade que estimulam não só o intelecto, mas também o aspecto emocional, a inventividade, a capacidade de superar desafios e as dificuldades de aprendizagem. A ludicidade desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem infantil, impulsionando a criatividade e a interação social, ao mesmo tempo em que aumenta o interesse e o envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Ser alfabetizado vai além da simples habilidade de decifrar letras e formar palavras. É um domínio que abrange muito mais do que apenas a leitura e escrita, envolvendo também a capacidade de comunicar e interagir por meio de textos escritos em várias situações. Ser alfabetizado significa ter não apenas a habilidade de interpretar, mas também de expressar ideias com clareza e objetividade ao ler e produzir textos com propósitos específicos.

A verdadeira alfabetização vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos; é a capacidade de utilizar a linguagem escrita de maneira funcional e adaptativa. Conforme apontado por Soares (2011), “alfabetização não se resume apenas ao aprendizado da leitura e escrita”. Ela representa uma competência que confere autonomia ao aprendiz diante dos diferentes tipos de textos, capacitando-o para enfrentar as diversas demandas comunicativas do dia a dia. Nesse sentido, a alfabetização se manifesta como uma ferramenta poderosa, permitindo que o indivíduo navegue efetivamente por diferentes situações comunicativas.

Dessa forma, ao dominar o sistema alfabético, a criança alcançará sua aprendizagem, sobretudo na área da leitura. Com essa base, ela poderá progredir para a compreensão das sílabas, formando palavras e, gradualmente, adquirindo a habilidade de ler e compreender diversos tipos de textos encontrados no ambiente escolar, em casa e na sociedade. Esse processo de alfabetização exige que a criança seja equipada com uma variedade de recursos e métodos, permitindo-lhe desenvolver a autonomia necessária para lidar com a diversidade de conteúdos textuais presentes em seu entorno.

O USO DO JOGO TABULEIRO ALFABÉTICO NO PROCESSO EDUCACIONAL

O uso do jogo de tabuleiro alfabético no processo educacional oferece diversas contribuições para o desenvolvimento dos alunos em diferentes níveis de ensino, proporcionando um ambiente de aprendizado estimulante. Essa atividade lúdica e interativa estimula à aprendizagem divertida, o jogo TA é uma atividade prazerosa e envolvente, o que torna a aprendizagem mais divertida para os alunos. Essa abordagem lúdica ajuda a aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes nas tarefas educacionais. Assim como, o desenvolvimento da alfabetização, o TA é uma ferramenta útil para a familiarização com as letras e o alfabeto. Os alunos podem praticar a identificação de letras e a ordem do alfabeto de forma contextualizada e significativa.

O jogo TA também estimula o fortalecimento da concentração e atenção, Barbato (2008, p. 31) aponta que a criança na fase de alfabetização é ativa e ser ativo implica uma relação com o ambiente que depende do desenvolvimento da memória, da atenção, do raciocínio, da percepção, da linguagem e do pensamento, da emoção e do sentimento, do movimento. Ao procurar as letras no tabuleiro, os alunos desenvolvem a concentração e a atenção aos detalhes, habilidades importantes para a aprendizagem em geral, inclusive o desenvolvimento da percepção visual e espacial. A atividade de encontrar as letras exige esse desenvolvimento no estudante.

Quando bem aproveitadas as potencialidades dos jogos, todos os envolvidos participam da atividade em busca de um mesmo objetivo, deixando de pensar isoladamente para pensar com o todo, compreendendo a diversidade e o valor da cooperação (HAETINGER, 2011). O jogo incentiva a colaboração e interação, pois o jogo pode ser aplicado individualmente ou em grupo, promovendo a colaboração entre os alunos e a interação social, fatores que contribuem para um ambiente escolar mais cooperativo e participativo.

Assim, o jogo tabuleiro alfabético, no processo de alfabetização, é uma abordagem versátil e eficaz que proporciona uma aprendizagem mais dinâmica,

significativa e interativa. No contexto da formação do pedagogo, a utilização dessa estratégia pode auxiliá-lo a explorar novas práticas pedagógicas, estimular a criatividade e tornar a experiência educacional mais envolvente para os alunos.

Pois, ao trazer jogos para a sala de aula os alunos se sentem mais envolvidos, assim, durante o jogo tabuleiro alfabéticos a criança irá procurar as letras em um tabuleiro e praticar a identificação de letras, e a ordem alfabética.

O JOGO TABULEIRO ALFABÉTICO NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

A criança e o jogo no processo de desenvolvimento, é indispensável na prática educativa. Para Piaget os jogos possibilitam a criança compreender o mundo a sua volta e se desenvolver de maneira divertida, sendo o desenvolvimento um processo contínuo que depende da ação e interação dos sujeitos com os objetos. Segundo Oliveira (2010, p.15) Daí a importância de deixar a criança agir por si mesma e substituir grande parte das aulas expositivas por oficinas onde ela possa experimentar, descobrir como as coisas funcionam, criar novas soluções, para depois discutir com o professor e sistematizar seu conhecimento.

Contamos com a participação de nove crianças dos anos iniciais de uma escola da rede municipal. Para a seleção dos participantes, solicitamos direção da escola que conversasse com a professora e selecionasse 10 crianças que ainda não sabiam ler ou escrever palavras dissílabas simples, também participaram duas crianças autistas que não apresentaram nenhuma dificuldade para realizar a atividade, notamos uma habilidade maior do que as crianças típicas. Quem preencher todo o tabuleiro primeiro será o vencedor. Essa dinâmica com o jogo visa promover o aprendizado lúdico e participativo, permitindo que os alunos pratiquem o reconhecimento e a socialização de palavras por meio do alfabeto apresentado no jogo.

Figura 1 - Confeção do jogo Tabuleiro Alfabético



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2022.

Figura 2 – Alunos utilizando o jogo didático



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2022.

O jogo didático produzido é do tipo tabuleiro e baseia-se na regra em que os alunos devem associar as letras do alfabeto dentro do jogo. O aluno é desafiado a pegar uma tampinha com uma letra que deve associar no tabuleiro rapidamente, acertar a ordem correta do alfabeto, entre outras. Para escolher quem realiza a primeira jogada, o docente pode selecionar cada estudante pela fila de carteiras dispostas na sala de aula, por ordem alfabética do nome que já vale para ser associado no tabuleiro, ou sorteia o número para iniciar o Jogo Didático, além de fazer o jogo em grupos, podendo montá-los e vencer quem preencher o tabuleiro em menor tempo.

Jogos educacionais pode ser um excelente artefato para o professor desenvolver aprendizagem, estimulando as crianças a atingir o conhecimento com brincadeiras lúdicas e recursos didáticos por meio da mediação pedagógica. Segundo Valente (1993), a pedagogia por trás dos jogos educacionais é a de exploração autodirigida ao invés da instrução explícita e direta, esta filosofia de ensino defende a ideia de que a criança aprende melhor quando ela é livre para descobrir relações por ela mesma, ao invés de ser explicitamente ensinada.

Como cada estudante é convidado a associar as letras no jogo, bem como toda a turma é convidado a escrever o alfabeto no caderno e falar em voz alta a ordem correta, o jogo tem como método instigar as crianças a aprenderem o alfabeto e a sonorização das letras brincando por meio da mediação pedagógica, solicitamos que cada uma escreva em seu caderno, de acordo com a forma desejada pelo professor.

Inicialmente foram realizadas atividades com o objetivo de avaliar o conhecimento prévio das crianças em relação ao alfabeto usado como estímulo experimentais. Em seguida, apresentamos as crianças o jogo de tabuleiro. A intervenção foi realizada em um único momento com os grupos de crianças, inicialmente, a intervenção foi aplicada ao Grupo 1, após três sessões ao Grupo 2 e após nove sessões ao Grupo 3. A coleta de dados foi realizada no mês de agosto de 2022.

Toda a intervenção foi conduzida em algumas etapas descritas mais detalhadamente abaixo.

Etapa 1

Todas as crianças participaram desta etapa e, exceto a sessão de ditado, todas as outras foram conduzidas individualmente com cada criança. Nesta etapa, foram analisados o conhecimento e as relações entre palavra impressa e palavra falada pela criança, entre palavra falada e conjunto de sílabas (construção de anagramas), entre palavra falada e escrita manuscrita (ditado) e entre figura e palavra impressa (emparelhamento entre figura e palavra impressa). As respostas das crianças eram seguidas pela retirada dos estímulos da mesa e apresentação da próxima palavra ou figura.

As palavras e sílabas presentes no jogo foram devidamente apresentadas às crianças e foi pedido que as lessem. A seguinte instrução foi dada: “*qual letra está escrito aqui? _ Leia esta palavra para mim.*”

Foram ditadas 26 palavras dissílabas e as crianças deveriam escrevê-las em seus cadernos. Todas as palavras de ensino eram colocadas sobre a mesa. Em seguida nós pesquisadoras apresentávamos de maneira aleatória, uma a uma, as figuras correspondentes às palavras e fazia a seguinte pergunta: “*Que figura é esta?*” as escolhas das crianças eram seguidas pela apresentação da próxima figura.

Etapa 2 (jogo)

Após os primeiros testes, em grupos de três começamos a apresentação do tabuleiro e explicação das regras do jogo. Em seguida, elas foram chamadas para jogar. Durante o jogo, cada criança recebia as peças com as letras de ensino selecionadas – três palavras ao todo por jogo. Após a explicação sobre as regras do jogo começamos os primeiros passos e, após uma das pesquisadoras lê-las, ela pedia que as crianças repetissem o que havia sido lido. Em seguida, uma das crianças deveria pegar a peça e ver qual letra foi selecionada elas eram instruídas a ler todas as sílabas que compõem aquela família e relacionar com as peças do tabuleiro. A ajuda era dada por nós pesquisadoras, caso a criança não conseguisse identificar a sílaba que precisasse.

Nas etapas seguintes, as mesmas palavras usadas na etapa anterior eram usadas novamente. No entanto, cada criança recebia uma palavra diferente. Isso possibilitava que cada criança brincasse pelo menos uma vez com as palavras ou seja, três palavras, bem como pudesse ver outra criança brincando com a palavra com a qual já havia brincado, aumentando o contato e conhecimento da criança com aquela palavra. No início das seguintes etapas de palavras era feito um ditado com as palavras usadas no jogo da etapa anterior. O ditado avaliava se, após brincar com as palavras daquele bloco, as crianças seriam capazes de escrevê-las.

As crianças se apresentavam muito animadas e curiosas para realização da atividade, tivemos maiores dificuldades na etapa do ditado, pois elas não queriam escrever e algumas tinha dificuldade na escrita, mas na hora do jogo estavam bem ativas.

É interessante mencionar que Vygotsky (2003) argumenta que a aprendizagem ocorre somente por meio da interação, o que reforça a importância dessa dinâmica lúdica para o processo educacional.

Observou-se que um jogo simples pode despertar momentos de brincadeira e aprendizagem nas crianças, tornando a aula mais agradável. Dessa forma, os jogos educativos proporcionam resultados satisfatórios em termos de ensino, apresentando-se como um elemento interessante para a descoberta de novos conhecimentos e, por meio dessas oportunidades, uma maneira de construir saberes. Através deste estudo, constatamos a relevância das atividades lúdicas.

Visando facilitar a elaboração do jogo didático, foi realizado o aproveitamento de materiais reciclados, como por exemplo, as tampinhas de garrafa pet e papelão, observando que é o principal material para confeccionar o jogo. Como sugestão para reutilização desse material, pode-se utilizar novas tampinhas ou outras palavras para a associação no jogo. A seguir, apresenta-se o fechamento deste relato sobre a confecção de um jogo didático como uma atividade lúdica e educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que a introdução dos jogos de tabuleiro no processo de alfabetização resultou em um maior engajamento dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado mais atrativo e estimulante. Durante a implementação dos jogos de tabuleiro, notou-se um aumento significativo no entusiasmo dos alunos em participar de todas as etapas do jogo. Eles também demonstraram um esforço em compreender como é a ordem das letras no alfabeto e seus respectivos sons. O jogo tabuleiro alfabético reciclado pode proporcionar valiosas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem na formação do pedagogo. Nesse contexto, o jogo se revela uma ferramenta didática e lúdica que pode se tornar um hábito enriquecedor, ao longo deste diálogo, abordamos os diversos benefícios dessa atividade lúdica e interativa, que pode ser aplicada em diferentes contextos educacionais. Essa abordagem lúdica é especialmente relevante na formação do pedagogo, que precisa buscar estratégias criativas e envolventes para o ensino.

Além disso, o jogo reciclado contribui para a alfabetização, fortalecendo suas habilidades de leitura e escrita. Essa atividade também estimula a atenção e concentração, habilidades cognitivas essenciais para o aprendizado em geral. Espera-se que os profissionais de educação ampliem a utilização dessas estratégias, permitindo que as próprias crianças participem ativamente da construção do jogo didático, sob a mediação pedagógica de docentes ou estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. Vale observar, que o lúdico não substitui aulas convencionais de ensino, os jogos didáticos são meios que facilitam o ensino e aprendizagem e que devem ser utilizados com instruções a fim de educar.

Esperamos que este estudo se torne uma valiosa ferramenta nas salas de aula, melhorando o processo de ensino e aprendizagem. É relevante destacar que o foco principal deste trabalho é beneficiar as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, o uso de jogos e brincadeiras como recursos para o desenvolvimento e aprendizado delas.

REFERÊNCIAS

BARCELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. -Salvador: EDUFBA, 2009.

ALVES, Cláudia. **Atividades lúdicas: uma contribuição para a ampliação vocabular na escola**. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUENO, Aline. A importância de jogos e brincadeiras na alfabetização de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 95-109, 2022.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1991.

HAETINGER, Max; HAETINGER, Daniela. **Aprendizagem Criativa: educadores motivados para enfrentar os desafios do novo século — Educação a distância, redes de aprendizagem, criatividade e motivação**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

FONTES, CLAUDIA D.'ARC. **Gamificação e EAD: utilizando a motivação para inserção do aluno**. 2015.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Beatriz Sousa Mota¹

Karoline Araújo Pereira²

Mariana Machado de Souza³

Mayandra Cordeiro de Abreu⁴

Allan de Andrade Linhares⁵

Doi:

INTRODUÇÃO

Na Etapa da Educação Infantil, nota-se a presença marcante da contação de história e musicalização tanto na acolhida quanto na sala referência, todavia vê-se que esses recursos são utilizados na grande maioria sem fins educativos, apenas como forma de passatempo e distração para os pequenos. Entretanto, a contação e a música podem ser utilizados não apenas como divertimento para os pequenos, mas também um meio para serem desenvolvidos importantes aspectos nas crianças como, por exemplo, a socialização, a afetividade, a linguagem (oral e escrita), entre outros.

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano – PI. E-mail: ana.mota@ufpi.edu.br

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano – PI. E-mail: karolinearaujo@ufpi.edu.br

3 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano – PI. E-mail: marianamachado@ufpi.edu.br

4 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano – PI. E-mail: mayandracordeiro@ufpi.edu.br

5 Doutor em Língua Portuguesa. Professor lotado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano – PI. E-mail: andrades55@ufpi.edu.br

Diante disso, os dados para a realização desta pesquisa advieram da atividade de estágio supervisionado desenvolvida no Centro de Educação Infantil Professora Neusa de Matos Gualberto, instituição em que as presentes autoras realizaram o Estágio Supervisionado II - Educação Infantil, presenciou-se que as professoras utilizam a contação de história e musicalização como meio de disseminação de conhecimento em todas as manhãs para ensinar às crianças conteúdos didáticos e conteúdos de vivências cotidianas. Portanto, a partir das experiências das autoras, no presente artigo, na instituição supracitada surgiu o interesse em compreender o motivo das professoras terem escolhido esses dois recursos didáticos para o trabalho com as crianças.

Notou-se, pois, que as atividades de musicalização e contação de histórias têm um objetivo traçado. As professoras proporcionavam às crianças um primeiro momento de acolhida no pátio da escola, onde havia a participação ativa dos pequenos, que já sabem todo o repertório e se mostram bastante entusiasmados com as atividades. Nas contações de histórias, as temáticas abordadas, posteriormente, são tratadas em sala de aula, em forma de conteúdo, com isso observa-se a coerência do trabalho das docentes, constatando que de fato as atividades se fundamentam em aprendizagens definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como a contação de história e a musicalização podem influenciar no desenvolvimento oral de crianças bem pequenas e crianças pequenas na escola de educação infantil. Essas ferramentas, quando trabalhadas em prol de um objetivo, tem a capacidade de desenvolver nas crianças diversas habilidades. Essa etapa de primeira infância impacta profundamente o desenvolvimento físico, motor e psíquico das crianças, na idade adulta. Além de ser o primeiro passo para o estímulo da oralidade com inserção no meio social.

METODOLOGIA

A metodologia é indispensável, pois, de forma categórica, faz a narração de como se dá o trabalho investigativo, desde seu princípio de elaboração. Para Severino (2007, p. 108) “[...] a ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. Assim, compreende-se que a metodologia é parte fundamental na construção do conhecimento científico, uma vez que proporciona subsídios para o alcance do esperado e influencia diretamente os resultados.

Desse modo, este artigo será construído com a abordagem qualitativa, desenvolvida através da disciplina Português I – Prática de Redação, discorrendo sobre as ações que envolvem o desenvolvimento da oralidade com musicalização e contação de história na Educação Infantil. A pesquisa qualitativa, conforme Oliveira (2016, p. 60), “[...] pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade.” Portanto, nessa perspectiva, será averiguado o desenvolvimento da oralidade das crianças.

A escolha desta abordagem se deve ao interesse de conhecer essa temática que está presente no Centro de Educação Infantil Professora Neusa de Matos Gualberto, instituição na qual foi realizado o Estágio Supervisionado II - Educação Infantil e observamos a prática da oralidade das crianças no pátio com música e contação de história. Nota-se que a música e a contação de história é de fundamental importância no desenvolvimento da criança na primeira infância, visto que é capaz de promover diversos benefícios, como habilidades de percepção, raciocínio lógico, à fala, à ampliação do vocabulário, a estimulação sensório-motora e a memorização, além do divertimento para as crianças, o que fazia com que elas gostassem de participar do momento. No entanto, foi esse o interesse de pesquisar sobre a oralidade através da musicalização e contação de história.

A pesquisa é bibliográfica e de campo, a primeira é um estudo baseado em fontes publicadas sobre a temática de acordo com o Brasil (2018). Conforme

(Fachin, 2017), todo tipo de estudo deve, primeiramente, ter o apoio e respaldo da pesquisa bibliográfica, mesmo que esse se baseie em outro tipo de pesquisa, pois, a pesquisa bibliográfica tanto pode conduzir um estudo em si mesmo quanto construir-se em uma pesquisa preparatória para outro tipo de pesquisa. Portanto, agrega em conhecimento sobre diferentes autores, possibilitando a ampliação sobre o que está sendo pesquisado. A pesquisa de campo promove o contato direto com a vivência e a experiência.

O levantamento de dados foi feito por meio de uma pesquisa de campo que abordou a importância do acolhimento com musicalização e contação de história no Centro Educacional Professora Neusa de Matos Gualberto, que está localizada no Bairro São Borja, no município de Floriano-PI.

Segundo Gonsalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Contudo, a pesquisa busca de maneira subjetiva, subsidiar a compreensão dos leitores sobre o acolhimento com musicalização. A análise de dados será feita de maneira cautelosa. Segundo André e Lüdke (1986), “[...] analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa.”

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO OU APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, as/os professoras/es incorporam práticas que promovem a linguagem oral, fundamental para o desenvolvimento geral da criança, incluindo aspectos cognitivos, sociais e emocionais, bem como habilidades de leitura e escrita. À medida que as habilidades verbais das crianças melhoram, elas são mais capazes de desenvolver habilidades de escrita, como a capacidade de organizar ideias e contar histórias da escrita.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que

A aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 120).

Dito isso, é necessário considerar que a linguagem oral é a base da comunicação social. Ao interagir com colegas e professoras/es, as crianças aprendem a compartilhar ideias, ouvir os outros, fazer perguntas e expressar as suas opiniões. Portanto, por meio da fala das crianças, as/os educadoras/os podem observar e avaliar informações importantes sobre o desenvolvimento linguístico e as necessidades individuais.

A contação de histórias e a musicalização não são ferramentas atuais, desde os tempos antigos os homens já utilizavam a oralidade como meio de transmitir conhecimentos entre os indivíduos de uma família, aldeia, cidade e etc., essa transmissão de conhecimentos eram realizadas através de poemas, contações orais, músicas. Como afirma Souza e Bernardino (2021, p. 247),

[..] a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, leva-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolvem a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção da identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo seu caráter motivador sobre a criança.

Essas ferramentas, a contação de histórias e musicalização, são presentes na humanidade desde a antiguidade até os dias atuais, nas antigas comunidades, que não possuíam uma linguagem escrita utilizavam da oralidade para transmitir conhecimentos, nestas comunidades os membros mais velhos eram responsáveis “ [...] por contar as histórias que iriam formar o entendimento cultural nos mais novos, surgindo assim os primeiros contadores de história, crenças e comportamentos importantes para as suas gerações.” (Oliveira et al., 2022, p. 1)

Com o avanço da humanidade seja em relação às tecnologias quanto a ciência vê-se a utilização de certas ferramentas, como a musicalização e contação de história, como meio de não apenas transmitir conhecimentos do cotidiano, mas também o ensino de temáticas de importante discussão na atualidade, desenvolve a socialização e oralidade dos indivíduos.

Com esse avanço, a escola e a educação tem uma importante responsabilidade, a de “ [...] garantir a transmissão, às novas gerações, dos conhecimentos acumulados historicamente de modo a garantir o processo de desenvolvimento da humanidade [...]” (Mota, Pereira, Abreu, Silva e Martins, 2023). Diante disso, a etapa da Educação Infantil por o trabalho ser com crianças bem pequenas e crianças pequenas, estas ainda no processo de desenvolvimento da oralidade e da linguagem, essa etapa tem a importante função de desenvolver nas crianças os aspectos motores, cognitivos, psicossociais e orais.

O ato de contar, recontar histórias e de cantar músicas permitem que as crianças tenham momentos de socialização com os demais colegas de escola e desenvolvam aspectos importantes para sua formação, sendo eles “[...] o desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da criatividade, possibilitando a ampliação do repertório linguístico, cultural, histórico e social das crianças, a partir de atividades de escuta e participação atenta, por meio de atividades de recontação oral e escrita.”(Mota, Pereira, Abreu, Silva e Martins, 2023).

O ENSINO DE ORALIDADE NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA NEUSA DE MATOS GUALBERTO

A partir da realização do Estágio Supervisionado II - Educação Infantil e das observações feitas no Centro de Educação Infantil Professora Neusa de Matos Gualberto, observou-se que as professoras da instituição possuem uma rotina definida em que são realizadas atividades lúdicas com as crianças. A instituição dispõe como rotina: 1. às 7h30min acolhida na sala referência, 2. às 8h acolhida no pátio com todas as crianças da instituição, 3. às 8h30min sala referência e con-

teúdo didático, 4. às 9h30min hora do lanche, 5. das 10h às 11h30min atividades/brincadeiras lúdicas. A seguir discorre-se sobre a rotina da instituição.

Inicialmente, a acolhida ocorre na sala referência no horário de 7h30min às 8h, neste momento a professora responsável pela sala recebe as crianças e conversa com os pequenos sobre algo do cotidiano deles e outros assuntos que surgem a cada dia, durante este momento a professora do dia responsável pela acolhida está preparando as atividades a serem realizadas. Um ponto de destaque é que a cada dia uma professora é responsável pela acolhida, o que torna o trabalho menos cansativo, já que a atividade da acolhida ocorre em todos os dias úteis da semana.

Em seguida, no horário de 8h às 8h30min às crianças são direcionadas ao pátio para participarem da acolhida coletiva, neste momento são realizadas atividades de contação e reconto de histórias e musicalização com brincadeiras, ao final da acolhida no horário de 8h30min às 9h30min os pequenos são direcionados para as salas referências para a aula lúdica com assuntos definidos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Algo a se destacar é que as histórias e músicas utilizadas na acolhida fazem referência ao assunto a ser trabalhado com os pequenos em sala, um destes momentos que fazem esta relação foi quando uma das professoras fez uma brincadeira com a música “Patinho Colorido” de Paulo Santoro, esta música conta a história de um patinho que muda de cor, as cores que são referenciadas na música são o vermelho, azul, verde e amarelo, estas sendo as cores primárias trabalhadas desde a etapa da educação infantil. O trabalho com as cores está presente na BNCC, especificamente no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” direcionados para a etapa da Educação Infantil para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) na seguinte habilidade:

(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

Após o final da acolhida todas as crianças foram direcionadas para as suas salas referência e participaram de atividades lúdicas com a temática das cores primárias, com isso observa-se que as professoras possuem o cuidado na escolha das histórias e músicas a serem utilizadas para que essas tenham relação com as temáticas definidas pela BNCC.

No horário de 9h30min às 10h é realizado o recreio onde as crianças lancham e são livres para brincarem a sua maneira, todavia mesmo com a oportunidade de ficarem em outros espaços da escola algumas crianças ficam na sala referência e manuseiam os livros disponíveis e solicitavam para as monitoras lerem as histórias. Com isso, observa-se que os pequenos possuem a vontade em conhecer as histórias e tentarem ler e contá-las e além disso evidencia que as atividades realizadas na acolhida estão possibilitando o estímulo do interesse das crianças pela leitura. Esta habilidade é possível ser encontrada no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação, nas seguintes habilidades da BNCC:

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.

(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).

Para finalizar a rotina, no horário das 10h às 11h30min são realizadas atividades lúdicas com os pequenos que desenvolvem a coordenação motora, coordenação motora fina, a socialização, a imaginação, a criatividade, laços de afetos a oralidade e a formação social.

A partir das observações realizadas observou-se que as professoras possuem a preocupação e o cuidado em ofertar para as crianças atividades e brincadeiras que possuem um fim educativo e não apenas um momento de distração e

passatempo, está sendo uma realidade presente na educação. Como afirma Mateus, Silva, Pereira, Souza, Rocha, Oliveira e Souza (2013, p. 57):

Inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. A literatura não está recebendo um estímulo adequado, e a contação de histórias é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler.

Considera-se que as crianças que são expostas à literatura desde cedo, seja lendo ou ouvindo histórias, geralmente experimentam uma série de benefícios à medida que crescem. Elas aprendem melhor a pronúncia das palavras e se comunicam melhor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações sobre a forma como as atividades eram planejadas, notou-se que os enfoques da docente ao se utilizar das ferramentas de contação de histórias e musicalização, não tinha como objetivo principal trabalhar o aspecto da oralidade com os pequenos. Visto que, todas as vezes que se utilizou deles foram como um meio para que as crianças se apropriassem de conteúdos como o alfabeto, os números e as cores.

Quando na verdade, sabe-se que na modalidade de educação infantil, alfabetizar não é uma prioridade, pois aspectos como: imaginação, curiosidade, desenvolvimento das habilidades motoras finas, coordenação motora, deveriam estar elegíveis como objetivo principal. Mas, entende-se que há uma hierarquia a ser seguida, visto que a obrigatoriedade em “alfabetizar” essas crianças, são estabelecidas pelos grandes órgãos públicos. Hoje, atividades que antes eram realizadas de forma manual pelo professor, dão lugar a tecnologia, agora os professores não necessitam mais construir o plano de aula, pois ele já vem estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Floriano, através do sistema chamado BioEduc.

Ao afirmar que a oralidade não é o objetivo principal, não quer dizer que ela não esteja presente, mas aparece bem pouco, por exemplo, durante as contações de histórias realizadas no pátio da escola, as histórias contadas sempre são redirecionadas a fim de tratar sobre determinados conteúdos, o mais recorrente deles são as vogais e os números. A escuta das crianças é realizada somente quando as professoras as questionam, o que não prioriza o aspecto da fala, pois quando respondem incorretamente, já são silenciadas e o questionamento é direcionado à outra criança.

Outro momento, que não é habitual durante as contações de história, são as atividades de reconto, pelas crianças. Durante o período de observação, esta atividade foi feita somente duas vezes, o que deveria ser recorrente, pois é neste momento que pode-se perceber o quanto a criança absorveu da história, seu entendimento sobre ela, oportuniza o protagonismo e o expressar-se, tanto através da fala quanto pelos gestos. Nota-se que as crianças ainda estão inseridas numa cultura de silenciamento, que se faz presente de forma silenciosa e imperceptível.

Quando durante a contação de histórias, as crianças querem realizar algum comentário e são respondidas com: “Shii!!!”, “Faça silêncio!”, é nessa hora que se deixa de lado o processo da escuta afetiva, pois nesse momento a criança quer externar algum significado que ela construiu ou que foi capaz de perceber, ao ouvir a história. Ações como essa, causam nos pequenos, repreensão, o que pode reverberar, na fase adulta, tornando-os sujeitos tímidos, que podem não serem capazes de tecer suas opiniões sobre algo, limitando assim o seu senso crítico. Pois na fase da primeira infância são construídas habilidades essenciais para a vida adulta, cruciais para o desenvolvimento humano, a capacidade de interagir, expressar suas emoções, comunicar-se e expressar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo discutir sobre o desenvolvimento da oralidade das crianças, considerando as possibilidades de trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil. Sabe-se que a linguagem oral é um instrumen-

to fundamental na vida das pessoas, e está presente desde os primeiros povos, possibilitando a participação no meio social. Não sendo a fala um processo inato, são necessárias fontes de colaboração para o desenvolvimento dessa habilidade como a musicalização e a contação de história realizada no Centro de Educação Infantil Professora Neusa de Matos Gualberto .

Por meio das observações, pode-se compreender os fatores que contribuem para o retardamento da fala ou ao seu pouco desenvolvimento, concluindo que alguns deles são a falta de estímulos nas atividades desempenhadas pelo centro educacional, como a falta do reconto oral nas contações de histórias realizadas no dia, por isso a importância de em todas atividades desenvolvidas se trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral, com práticas orais nas salas de referências, evidenciando momento de escuta das crianças.

Com base nisso, os estímulos que ocorrem na educação infantil, do período dos dois aos quatro anos de idade, são fatores determinantes para que a criança desenvolva sua oralidade consideravelmente. Entretanto, é fundamental que a prática pedagógica proporcione mecanismos favorecedores que auxiliem e contribuam nesse processo de desenvolvimento, como por exemplo, a organização do espaço da sala de referência, a interação do professor com as crianças, com roda de conversas, e brincadeiras que proporcionem relações de comunicação entre elas.

Contudo, a Linguagem oral deve ser trabalhada desde o início da vida das crianças, na escola esse trabalho é fundamental, os professores devem dispor de possibilidades para o desenvolvimento desse processo, propondo situações significativas diariamente.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

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

GONSALVEZ, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Mateus, Ana do Nascimento Biluca; Silva, Andréia Ferreira; Pereira, Elaine Costa; Souza, Josiane Nascimento Ferreira de; Rocha, Letícia Grassi Maurício da; Oliveira, Michelle Potiguara Cruz de; Souza, Simone Cunha de. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da PUC Minas - Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>. Acesso em: 19. nov. 2023.

Mota, Ana Beatriz Sousa; Pereira, Karoline Araújo; Abreu, Mayandra Cordeiro de; Silva, Marcela Lopes; Martins, Leonardo José Freire Cabó. O Projeto Leitura Literária e a construção de oportunidades de participação e agência de crianças pequenas na Pré-Escola. **Anais... IX Encontro Nacional das Licenciaturas/ VIII Seminário Nacional do PIBID/III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica, “Democracia e direitos humanos na formação docente: (re)construção das políticas educacionais**. UNIVATES, Lajeado/RS, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia Científica: noções básicas em pesquisa científica**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

Oliveira, Creuzilene Lima do Nascimento et al. As contribuições da contação de história na Educação Infantil. **Conexão Unifametro**, 2022. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-215b99372d9c012576d23b-3068fbca26656dc79c-segundo_arquivo.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

Souza, Linete Oliveira de; Bernardino, Andreza Dalla. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental, **Educre et Educere**, v. 6, n. 12, pp. 235-249, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4643/4891/0>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CAPÍTULO 6

CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE ESTUDO DA LINGUAGEM ORAL NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andressa Lima dos Santos¹

Deuseline Alves da Paz Neta²

Vanessa Steffany Dias da Silva³

Doi:

INTRODUÇÃO

Os quadrinhos têm sido uma forma popular de entretenimento ao longo das décadas, cativando leitores de todas as idades com suas histórias e personagens icônicos. Além de seu apelo com meio de diversão, os quadrinhos também têm sido reconhecidos como uma ferramenta valiosa no ensino e aprendizado, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste estágio vital de crescimento, as crianças estão dominando a arte da alfabetização, aprimorando suas palavras faladas e mergulhando no mundo da narrativa. Os quadrinhos reúnem visuais cativantes e narrativas convincentes para criar uma paisagem envolvente para a exploração das habilidades de comunicação oral.

1 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: andressasantossh@gmail.com

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: deuzelinaalves2003@gmail.com

3 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: vanessastefanny16@gmail.com

Uma das principais contribuições dos quadrinhos como ferramenta de estudo da linguagem oral é a sua capacidade de estimular a compreensão e interpretação de texto. As histórias geralmente contêm diálogos entre os personagens, apresentados em balões de fala. Esse formato permite que as crianças associem o texto escrito com as expressões faciais, entonação e gestos dos personagens, facilitando a compreensão do significado das palavras e interpretação das intenções comunicativas.

Além disso, os quadrinhos promovem a alfabetização visual, já que as crianças precisam decodificar as informações visuais, como as expressões faciais, o movimento dos personagens e os cenários, para entender completamente a história. Esse processo de leitura visual é complementar à leitura de palavras, auxiliando o desenvolvimento de observação, inferência e compreensão de elementos não verbais da comunicação.

Os quadrinhos também oferecem uma forma atraente de engajar as crianças no processo de aprendizado. A combinação de ilustrações coloridas, personagens cativantes e enredo emocionantes captura a atenção dos alunos, tornando o estudo da linguagem oral mais envolvente e divertido. Através dos quadrinhos, as crianças são incentivadas a ler com prazer, desenvolvendo o gosto pela leitura e o desejo de explorar outras formas de literatura.

Em suma, os quadrinhos desempenham um papel significativo como ferramenta de estudo da linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental. Eles fornecem uma abordagem visualmente estimulante para a compreensão de texto, promovem a alfabetização visual e engajam as crianças de maneira lúdica no processo de aprendizado. Ao incorporar os quadrinhos como recurso pedagógico, os educadores podem cultivar o amor pela leitura, melhorar as habilidades de comunicação oral e ampliar o repertório linguístico dos alunos desde os primeiros anos escolares.

METODOLOGIA

A metodologia se faz importante devido ser um processo que fornece um plano estruturado para realizar e fundamentar a pesquisa, ela ajuda a garantir consistência, eficiência e qualidade nos resultados, ao fornecer sentido claros sobre como proceder, coletar dados e analisar informações. Além disso, uma metodologia bem definida ajuda na replicação de processos bem-sucedidos e a melhoria contínua ao longo do tempo.

Diante do exposto, analisamos a importância dos quadrinhos no contexto educacional, destacando pontos cruciais sobre os estudos da linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa terá abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar as contribuições dos quadrinhos nesse processo educativo, explorando as perspectivas e percepções dos participantes envolvidos, como professores e alunos e sua eficácia. De acordo com o autor Matias-Pereira (2012, p. 87), a pesquisa qualitativa *“parte do entendimento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”*. Portanto, permite uma análise mais profunda e contextualizada dos dados coletados, possibilitando compreender os significados e experiências dos envolvidos.

Denzin e Lincoln (2000, p.1), aborda que a pesquisa qualitativa:

“[...] envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno em termos de quais os significados que as pessoas atribuem a ele.

Para fundamentar a pesquisa, será realizada uma revisão bibliográfica abrangente sobre o uso dos quadrinhos no ensino da linguagem oral, bem como seu impacto no desenvolvimento das habilidades de comunicação das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental em bases de dados acadêmicas, livros, artigos científicos e outras fontes relevantes. O objetivo é reunir e expor informações atualizadas e fundamentadas sobre o tema.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa, incluindo uma reflexão sobre as principais conclusões e suas implicações para a prática pedagógica e possíveis recomendações para o uso dos quadrinhos como recurso de estudo da linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental.

COMPREENDENDO OS QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO

As histórias em quadrinhos envolvem a combinação de imagens e palavras, permitindo que os alunos se expressem de forma criativa, possam criar suas próprias histórias em quadrinhos, desenvolver personagens, diálogos e enredo, estimulando assim a imaginação e a escrita criativa. Além de poder introduzir novas palavras e expressões de forma contextualizada. Ao ler linhas e legendas, os alunos podem expandir seu vocabulário e entender o significado de novas palavras com base no contexto em que são usadas.

Os quadrinhos podem ser uma ferramenta didática é divertida para o estudo da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Eles oferecem uma abordagem visual e narrativa que pode engajar os alunos de forma lúdica e criativa, ajudando no desenvolvimento da linguagem escrita e oral.

“Os quadrinhos são recursos pedagógicos versáteis e estimulantes para o estudo da linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao utilizar histórias em quadrinhos nas atividades educacionais, os alunos são incentivados a interpretar os diálogos entre os personagens, desenvolvendo suas habilidades de compreensão auditiva e expressão verbal. Além disso, a visualização das cenas e personagens permite que os estudantes explorem diferentes entonações e gestos, enriquecendo sua capacidade de comunicação oral.” (SILVA; OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 186).

Nessa conjuntura, os quadrinhos são uma expressão artística que usa o desenho e pintura para levar o leitor a acompanhar suas aventuras, ou melhor, suas narrativas. Estabelecendo uma comunicação simples, utilizando contexto, consegue construir, um diálogo através de situações que contemplam sua curiosidade natural. Segundo Sartel (2023) as HQ trazem comunicação por meio de dois códigos: a imagem e o texto escrito. Sendo assim, a mensagem linguística das

histórias em quadrinhos parte de alguns aspetos e características como especto narrativos, aspetos dialógicos, balões, diálogo, sussurro, pensamento ou consequência, mensagem descendente de aparelho de rádio, TV ou de um grito entre outros pontos que fazem a narrativa da história se tornarem completas para o leitor.

Para Carvalho (2006, p. 31), pela mistura de texto e desenho, seja pelos tipos de histórias ou, ainda, por heróis (e super-heróis) inesquecíveis, os quadrinhos sempre foram uma mídia sedutora para o público infantojuvenil. Assim, naturalmente, as HQ são também um instrumento em potencial a serviço da educação.

Contudo, é importante salientar que utilização dos quadrinhos como recursos didáticos deve ser embasada em uma abordagem pedagógica consciente e planejada. Os professores devem selecionar quadrinhos adequados ao nível de desenvolvimento e idade dos alunos, bem como integrar essa ferramenta de forma coesa ao currículo, garantindo que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

“A linguagem dos quadrinhos, com sua combinação de texto e elementos visuais, é uma ferramenta educacional eficaz para promover o desenvolvimento da linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas gráficas proporcionam um ambiente lúdico e interativo, que cativa o interesse dos alunos, estimulando-os a compartilhar suas ideias, opiniões e histórias. Dessa forma, a utilização de quadrinhos como recurso pedagógico pode promover a construção do conhecimento de forma significativa, contribuindo para a melhoria da comunicação oral dos estudantes.” (MARTINS; SOUZA; MORAES, 2020, p. 35).

Em suma, compreender os quadrinhos como recursos didáticos é abraçar uma forma de ensino mais dinâmica, criativa e inclusiva. Ao explorar essa linguagem artística, os educadores podem enriquecer o processo de aprendizagem, despertar o interesse dos alunos e proporcionar experiências significativas que contribuem para a formação de cidadão mais críticos, informados e engajados com o conhecimento.

A ATRAÇÃO DOS QUADRINHOS PARA AS CRIANÇAS

As crianças, desde as primeiras idades, têm uma saudade natural com imagens e cores. Os quadrinhos exploram esse recurso ao utilizar ilustrações atraentes que despertam a curiosidade dos pequenos leitores. Além disso, a combinação de texto e imagem possibilita uma compreensão mais rica da história, pois as ilustrações servem como suporte para interpretação do conteúdo escrito. Desde a sua popularização na primeira metade do século XX até os dias atuais, os quadrinhos têm exercido um poderoso fascínio sobre as crianças, oferecendo uma variedade de elementos que contribuem para apelos.

[...] o verdadeiro (e bom) quadrinho seduz pelo conhecimento que leva ao despertar, que leva à alegria, ao prazer, à consciência. O despertar que leva à soma de possibilidades formais e conteudísticas, mediadas pelo simbolismo da função poética entre o objeto de fato desejado. (CIRNE, 2000, P.19)

Em primeiro lugar, as HQ são uma forma de entretenimento altamente acessível para as crianças. Com suas ilustrações coloridas e enredos simples de acompanhar, eles oferecem uma experiência visual e narrativa envolvente que requer pouco esforço para ser apreciada. As crianças podem explorar histórias emocionantes de super-heróis, aventuras fantásticas e personagens encantadores de forma agradável e sem barreiras.

De acordo com estudos como o de Schwarz (2002), uma leitura de quadrinhos estimula áreas do cérebro responsáveis pelo processamento visual e espacial, além de melhorar a compreensão textual. Essa combinação de elementos visuais e textuais facilita o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que as crianças são incentivadas a interpretar, verbalizar e discutir as histórias que encontram nos quadrinhos. Além disso, os quadrinhos têm a capacidade de estimular a imaginação das crianças.

As ilustrações vividas e os cenários imaginários abrem portas para mundos totalmente novos e desconhecidos. Essa riqueza de detalhes visuais permite que as crianças visualizem os personagens, cenários e ações, o que pode aprofundar seu envolvimento emocional com a história. A capacidade de se transportar para

esses mundos de fantasia permite que as crianças desenvolvam suas criatividade e habilidades de pensamentos abstrato.

A atração os quadrinhos para as crianças é um fenômeno multifacetado que combina elementos visuais atraentes, personagens cativantes, narrativas envolventes e acessibilidade. Essa forma de entretenimento não apenas encanta os leitores, mas também desempenha um papel significativo no desenvolvimento de sua imaginação, criatividade e habilidades de leitura. Os quadrinhos podem ser uma ferramenta educacional poderosa e uma porta de entrada para o maravilhoso mundo da leitura e da arte.

As histórias em quadrinhos da Turma da Mônica são muito populares e adoradas por crianças de várias idades. Elas têm personagens carismáticos e situações engraçadas, o que naturalmente atrai o interesse dos alunos. O engajamento é essencial para o aprendizado, e os quadrinhos proporcionam uma forma divertida de envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.



[https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Fazendo_Arte_\(hist%C3%B3ria_da_M%C3%B4nica\)](https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Fazendo_Arte_(hist%C3%B3ria_da_M%C3%B4nica))

Nesse exemplo, pode-se observar que a história tem como objetivo estimular a imaginação das crianças, é notório que a mesma não apresenta balões

de fala, esse formato ajuda as crianças com dificuldades de leitura, pois as ilustrações facilitam a compreensão do contexto. Ao acompanhar as aventuras dos personagens da Turma da Mônica, as crianças podem ser incentivadas a criar suas próprias histórias e desenvolver suas habilidades criativas. Portanto, as histórias em quadrinhos são uma maneira eficaz de atrair crianças para o mundo da leitura, incentivando o gosto pela literatura desde cedo e desenvolvendo habilidades de compreensão, criatividade e imaginação.

O DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Através da comunicação verbal, as pessoas compartilham ideias, expressam emoções, trocam informações e constroem significados em suas interações sociais. Especialmente no contexto da aprendizagem e desenvolvimento infantil, o diálogo desempenha um papel crucial. O papel do educador é de extrema importância nesse processo, pois através dos diálogos é possível compreender o que as crianças pensam, o que sabem e quais perguntas estão fazendo sobre o mundo ao seu redor. Além delas serem expostas a diferentes tipos de diálogos, como conversas informais, narrativas e argumentativas, o que amplia seu repertório linguístico e estimula o desenvolvimento de expressão verbal.

O linguista Noam Chomsky destaca que já nascemos com um “instinto” para aprender a linguagem oral e que ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças. Essas observações levam à reflexão sobre o papel do educador nos anos iniciais da educação infantil, que tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças.

A linguagem oral tem um papel essencial na comunicação e deve ser valorizada no processo educativo, como defendem os autores Pivatto e Silva. O diálogo é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da linguagem oral, permitindo às crianças expressarem suas ideias, pensamentos e emoções de forma eficaz. É através do diálogo que elas ampliam seu vocabulário, desenvolvem habilidades de escuta e aprendem a se comunicar de maneira adequada em diferentes situa-

ções. É importante que os educadores incentivem e valorizem o diálogo em sala de aula, criando um ambiente propício para a expressão oral e o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças.

De acordo com Gomes e Paiva (2016), o uso de quadrinhos como recurso pedagógico permite que os estudantes se envolvam em situações de comunicação diversificadas, tornando-os mais aptos a se expressar de forma clara e adequada em diferentes contextos sociais. Através das interações verbais, as pessoas aprimoram suas habilidades de comunicação, adquirem conhecimento, constroem conexões sociais significativas e participam ativamente na sociedade.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelaram aspectos importantes sobre as contribuições dos quadrinhos como ferramenta de estudo da linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental, os resultados também evidenciaram o impacto positivo dos quadrinhos no desenvolvimento da expressão e compreensão oral das crianças. As atividades que envolvem diálogos em quadrinhos fornecem um espaço para a prática da comunicação oral de forma contextualizada e autônoma. Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram com estudos anteriores que destacam as contribuições positivas dos quadrinhos no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. O uso de quadrinhos como ferramenta pedagógica permitiu a criação de um ambiente de aprendizagem mais atrativo e interativo, favorecendo a participação ativa dos alunos nas atividades.

Os quadrinhos se tornaram uma ferramenta promissora para o ensino da linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, é fundamental que os pais estejam dispostos a explorar novas abordagens pedagógicas e integrar os quadrinhos de maneira consistente em suas práticas de ensino. Compreender o potencial dos quadrinhos e possivelmente superar as resistências pode contribuir significativamente para o enriquecimento da educação nas etapas iniciais do ensino fundamental, proporcionando uma experiência de aprendizado mais efetiva e prazerosa para os alunos. Outro ponto relevante é o estímulo à criatividade e imaginação proporcionado pelos quadrinhos. As atividades que envolveriam a

criação de histórias em quadrinhos permitiriam que as crianças explorassem sua capacidade inventiva, criando narrativas e personagens com base em suas próprias experiências e conhecimentos. Esse aspecto contribuiu para o desenvolvimento do talento e aprimoramento da expressão escrita e oral dos alunos.

Em conclusão, os quadrinhos são uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da expressão e compreensão oral das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. A abordagem lúdica e interativa dos quadrinhos deu um ambiente de aprendizagem estimulante e estimulado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Assim, recomenda-se a adoção de práticas educacionais que integram os quadrinhos de forma consistente, ampliando as possibilidades de promover uma educação mais eficaz e envolvente para as crianças nessa etapa crucial de sua formação. É importante ressaltar que os quadrinhos devem ser utilizados de forma complementar a outras atividades de leitura e escrita, como forma de diversificar as estratégias de ensino e atender às diferentes formas de aprendizado dos alunos. Além disso, é fundamental selecionar quadrinhos adequados à faixa etária dos alunos e que apresentem conteúdo educativo e valores positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma podemos concluir que os quadrinhos são uma valiosa ferramenta de estudo da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Eles oferecem diversas contribuições para o desenvolvimento da leitura, escrita, compreensão textual e habilidades de comunicação das crianças. Ao combinar texto e imagens de forma envolvente, os quadrinhos estimulam a leitura, tornando-a mais acessível e prazerosa. Além disso, eles promovem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, permitindo que as crianças pratiquem a entonação, expressão e interpretação dos diálogos dos personagens.

Por meio da linguagem dos quadrinhos, as crianças têm a oportunidade de praticar a expressão oral ao interpretar diálogos e narrativas. Esse processo favorece o desenvolvimento das habilidades de comunicação, bem como a colaboração e a interação social entre os estudantes, assim como a capacidade de criar suas próprias histórias em quadrinhos, estimulando a criatividade e a imaginação.

Os quadrinhos também ampliam o repertório de leitura das crianças, permitindo que elas explorem diferentes gêneros e estilos literários contribuindo com a inclusão e a diversidade presentes nas histórias, permitindo que as crianças se identifiquem com diferentes experiências e realidades, promovendo empatia e compreensão mútua. No entanto, é importante que os quadrinhos sejam utilizados de forma complementar a outras formas de leitura, garantindo uma formação integral dos alunos. Em suma, os quadrinhos são uma ferramenta lúdica e eficaz para o estudo da linguagem, proporcionando uma experiência de aprendizado enriquecedora e motivadora para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOL, Y. S. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- GOMES, W., & PAIVA, D. (2016). Os Quadrinhos e a Leitura do Mundo na Sala de Aula. **Revista de Iniciação Científica em Educação em Educação de Ciências**, 3(1), 66-73.
- MARTINS, L. H. A.; SOUZA, L. C.; MORAES, D. S. **Quadrinhos no ensino fundamental: a linguagem oral em foco**. Editora: Editora XPTO.2020.
- MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- MORESI, E (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.
- SARTEL, M . **“História Em Quadrinhos: Origem, Características, Tipos.”** Português, 2023.
- SCHWARZ, G. **Quadrinhos na Educação**. Cia das Letras, 2002.
- SILVA, J. M.; OLIVEIRA, V. S; SANTOS, J. C. R. Quadrinhos como ferramenta pedagógica no estímulo à linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 181-197, jan./abr. 2018.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

Paulo Ricardo de Sousa Batista¹

Weliton Campelo Rodrigues Junior²

Doi:

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma disciplina do Curso de Licenciatura em Pedagogia Teoria do Currículo, em que abordou questões sobre os documentos norteadores como PPP, PPC da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aprimorar suas práticas pedagógicas. A EJA é uma modalidade de ensino criada pelo governo, onde perpassa todos os níveis de educação básica no país, oportunizando os sujeitos que em diferentes contextos que acabaram deixando seus estudos, ou seja, retornando aos estudos que eram considerados perdidos.

É importante ressaltar que na cidade Floriano –PI, as escolas que apresentam a modalidade da EJA são 8: E.M. Odorico Castelo Branco; E.M. Padre Pedro Barroso; E.M. José Francisco Dutra; E.M. Benedito Rodrigues; Shallon (anexo Francisco Dutra); E.M. Sérgio José. Mas a Secretaria da Educação é responsável por apenas uma, sendo ela E.M. Francisco Dutra. É im-

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

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

portante ressaltar que Atualmente entre a única escola que está atendendo a demanda da cidade é a E.M. Francisco Dutra, após a nucleação em março de 2023.

A pesquisa foi realizada por documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal SEMED da cidade de Floriano, tendo por intuito fomentar a discussão sobre esses documentos e sua importância no contexto da EJA. Os principais autores da pesquisa são: Silva (2019), Silva e Correia (2023), Sizanosky (2019), Brasil (2000), Bardin (2016), Gil (2008).

A presente temática refere-se Educação de Jovens e Adultos – EJA, com ênfase nos documentos PPP, PPC e outros, tendo como intuito compreender os impactos que podem ser causados a partir da análise de suas estruturas, organizações, planejamento e atualizações, sendo necessária tais discussões nessa modalidade uma vez que são consideradas importantes para o desenvolvimento estrutural, de ensino e até mesmo as percepções de aprendizagem dos alunos.

Considerando esses aspectos, a proposta revela o seguinte objetivo geral: investigar os documentos norteadores na EJA referente ao PPP, PPC e outros do município de Floriano. E específicos foram: contextualizar os documentos norteadores da EJA referente ao PPP, PPC e outros; discutir a organização dos documentos norteadores da EJA.

A cidade de Floriano, conhecida como Princesa do Sul é considerada uma das maiores do estado, e fica a 240 Km da capital do Piauí. Nisso, se situa as margens do Rio Parnaíba, e possui uma população com cerca de sessenta mil habitantes. A economia da cidade é baseada na agricultura, pecuária e comércio (IBGE, 2023).

Entendemos ser um estudo relevante, uma vez que tem o poder de contribuir significativamente na nossa formação enquanto futuros pedagogos ajudando a refletir sobre as relações das práticas dos docentes que atuam na EJA, refletindo na organização dos documentos norteadores. Nesse sentido, revela o entendimento de que a gestão atravessa entre administração e planejamento nas ações com gestores e professores, ou seja, ajudam as práticas docentes, uma vez que estão também no âmbito participativo escolar.

O projeto em si tem um respaldo científico, uma vez que consegue agregar para outros docentes suas novas maneiras de aplicar o conhecimento voltado a modalidade EJA, dando uma maior compreensão sobre o planejamento e organização dos documentos na gestão escolar, de modo que inove e traga outras formatações de ensino para as múltiplas realidades.

Com isso, é importante discutir a pesquisa acreditando na essencialidade desse estudo com finalidades consideradas contributivas visando o melhoramento e o bom funcionamento na gestão escolar. O trabalho está dividido além da introdução, do percurso metodológico da pesquisa, dos resultados e discurso, por fim, as considerações finais.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, PARTINDO DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA GESTÃO A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ATRVÉS DE DOCUMENTOS NORTADORES COMO O PPC E PPP

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, é uma modalidade de ensino criada para oportunizar as pessoas que não conseguiram por alguma razão concluir seus estudos, ou seja, busca a permanência do aluno na escola. No entanto, mesmo que tenha como meta a realização de um ensino de qualidade voltado ao público menos desfavorecido, vem sendo discutido como o processo de ensino e aprendizagem tem impactado a partir de uma perspectiva participativa dos próprios alunos ao dialogar sobre os problemas que permeiam o espaço ao qual estão inseridos. E o que se relata é que:

A percepção dos alunos sobre a questão dos professores substitutos exemplifica o entendimento ao qual chegaram após a experiência tanto com professores efetivos quanto substitutos. Pelo olhar dos alunos, os professores substitutos são colocados na EJA por não haver a vontade inicial por parte dos docentes antigos em trabalhar com este público. Eles partem do entendimento de que os docentes que vão para a EJA são aqueles que recém chegaram à instituição e não possuem possibilidade de escolha, a não ser trabalhar com a EJA. Como coloca a participante, muitos não querem permanecer na EJA após ter a possibilidade de trocas de turma (SILVA, 2019, p. 66).

De acordo com as pesquisas da autora, os alunos se sentem desconfortáveis com o tratamento recebido pelos professores da EJA, abordando a modalidade como diferenciada no sentido negativo do contexto, de inferiorização e não ser levada a sério. Esse sentimento faz com que os participantes desse ensino diminuam significativamente a importância que tem sobre sua formação, vendo assim desvalorizada, e propícia ao fracasso, uma vez que é uma realidade que muitos são obrigados a passar e não há uma fiscalização para essa parte de professores que não estão ali no ambiente escolar para exercer sua profissão.

A concepção histórica da Educação de Jovens e Adultos - EJA é marcada no Brasil e no currículo em que os alunos por passarem por diversas circunstâncias em suas vidas, seja financeira, pessoal ou por qualquer outro motivo, depois de um tempo voltam para dar continuidade aos seus estudos.

O Parecer CNE/CEB 1/2000 (BRASIL, 2000) aponta que a função reparadora da EJA tem o objetivo de proporcionar além do acesso à educação que esta seja oferecida com qualidade para que possa contribuir para a permanência dos sujeitos. A respeito da função equalizadora o modelo de educação oferecido nesta modalidade deve restabelecer a educação escolar de maneira que aqueles que tiveram a educação interrompida possam ter a oportunidade de estudar de modo igualitário.

A despeito da EJA ter nos currículos um modelo que diz ser voltado para a qualidade tanto no ensino quanto na aprendizagem, no entanto, o que realmente acontece é o oposto. É certo que não existe uma contextualização dos conteúdos administrados em sala de aula, ou seja, se tem aulas caracterizadas como infantis e que não se voltam para a realidade dos indivíduos, como seres únicos que possuem pensamentos singulares, como se o ensino de reduzisse somente a preparação para o mercado de trabalho, sem questionamentos ou abordagens externas. Nessa visão, Sizanosky apresenta:

Apesar de entender que o homem, por meio do trabalho busca sustento, melhoria e qualidade de vida, a ênfase, entretanto, não é preparar o aluno para o mercado de trabalho inserindo-o em um processo massificador, mas que seja inserindo nas relações sociais, percebendo o quadro histórico-social da classe

trabalhadora o qual faz parte, percebendo não apenas a importância da sua qualificação, mas também tendo um conceito de homem com perspectivas transformadoras (SIZANOSKY, 2019, p. 31).

Partindo dessa compreensão, a EJA necessita de tratamentos com base na realidade dos indivíduos, pois é esse fator que a identidade social fará com que continue existindo, e resistindo às mazelas populares, na busca por garantir o seu direito de estudo que, para se ter qualidade, deve ser levado em conta os saberes de cada um, de entender que por trás de cada ser existe uma história a ser contada e compartilhada.

Por esse motivo, a EJA está ligada às trajetórias humanas, sem perder de vista o real foco de ensino, e de poder separar o tradicional do novo, se adaptando às novas mudanças decorrentes da sociedade, da cultura, política, tecnologia entre outros. É nesse sentido, que o docente a partir de suas práticas, aplicando a partir da contextualização individual e coletiva se pode construir novas práticas, ou seja, pela aquisição do fazer pedagógico.

O ensino da EJA, é sem dúvidas uma modalidade em que requer uma atenção maior em relação às outras. O docente em sua atuação em sala de aula precisa mais que refletir, buscar uma conscientização plena ao qual ocorre pelo processo de reflexão-ação-reflexão onde busca de maneira imprescindível um ensino e aprendizagem de qualidade.

ANALISANDO A MODALIDADE EJA, A PARTIR DOS DOCUMENTOS NORTEADORES NO MUNICÍPIO DE FLORIANO – PI

A análise de dados se apresenta de forma cirúrgica como se dá a organização, planejamento norteadores da Educação de Jovens e Adultos – EJA contendo os documentos como PPP e o próprio regimento do município da cidade de Floriano, ao qual contém o PPC geral segundo a coordenadora da SEMED.

De acordo com os dados disponibilizados pela secretaria municipal de Educação, apenas uma escola municipal na cidade de Floriano recebe alunos na mo-

dalidade EJA, sendo a escola Municipal José Francisco Dutra, o que demonstra a carência por parte do município em promover a abertura de mais instituições que fazem parte desse público. É importante afirmar que no PPP da instituição não relata sobre a EJA.

Nesse contexto, um dos principais desafios pôr a escola não haver um PPP atualizado e que contemple nesse documento a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, é a falta de organização, uma vez que não segue os parâmetros intitulados na BNCC, ou seja, impactando diretamente no ensino e aprendizagem de toda a comunidade escolar e fazendo com que professores não utilizem ações orientadoras do ensino e do fazer pedagógico na qual vise a qualidade educacional dos alunos.

A oferta das aulas na escola Municipal Francisco Dutra é no turno da noite, tendo 98 discentes matriculados. Sendo assim, na I etapa 12, II etapa 12, III etapa 19, IV etapa 25 e V etapa 30. é importante ressaltar conforme expresse os números, que a última etapa tem um número significativo de alunos, e por isso, há grandes chances de terem suas formações continuadas.

São 8 escolas presentes no arquivo disponibilizado pela secretaria, sendo elas: Escola Municipal Odorico Castelo Branco, nessa escola é ofertado a EJA na IV etapa com 23 discentes, e na V etapa com 26 discentes. A Escola Municipal Padre Pedro de Oliveira, a EJA nas etapas IV etapa com 20 discentes e na V etapa totalizando 30 discentes. Escola Municipal Dona Aleluia, São ofertados a EJA nas etapas IV 36 discentes na V etapa com duas turmas com a primeira 34 e a segunda 31 discentes. Shalom anexo Francisco Dutra, é ofertado na IV 23 discentes, e na V etapa 26 discentes.

Compreende-se que embora se tenha um PPP geral realizado pelo órgão geral do município, as escolas da cidade também possuem essa responsabilidade na elaboração de seus PPPs individuais, ao qual se conceitua diretamente no âmbito do planejamento escolar, seguindo uma proposta pedagógica, dando ênfase na construção do currículo escolar e estabelecendo diretrizes para orientar os professores, a fim de alcançar a qualidade no ensino, a igualdade e equidade na escola (JUNIOR; BATISTA, 2023).

Ademais a função pedagógica possui um norte facilitador no projeto de ensino, fazendo pontes dialéticas com os professores e alunos, viabilizando sugestões que sancionem a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Essa esfera é a que se aproxima da sala de aula, dos alunos, mas que se encontra comprometida por falta da presença da coordenação pedagógica que representa um suporte às ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores (LUCK, 2009).

Torna-se necessário trazer o significado da participação no planejamento de ensino de uma escola, em que o planejamento de ensino se assenta sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP, como também a organização curricular estabelecida pela escola. Esse planejamento tem como finalidade estabelecer objetivos, conteúdos, métodos e avaliações, em outras palavras, ele direciona as atividades que a instituição escolar realizará (JUNIOR; BATISTA, 2023).

A forma como a gestão escolar estabelece o alinhamento é procurando desenvolver todas as ações que são de importância para todos. O processo de orientação da elaboração/reelaboração e da importância do projeto político pedagógico da escola é desenvolvido se pensando na qualidade estrutural, de ensino e também da aprendizagem, que de uma maneira geral sobre o PPP, rege os âmbitos administrativo, familiar, gestão e pedagógico.

Uma forma de avaliar um a das metas estabelecida no PPP, a superação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental e o acesso ao ensino médio. Tendo em vista a meta do analfabetismo, é esperada que tenha um monitoramento para conhecer o desenvolvimento dos discentes que na EJA estavam presentes.

A importância do monitoramento efetivo dos discentes da EJA é reconhecida por Andriola (2006, p. 131):

Nada é mais relevante do que a investigação das repercussões sociais das atividades de uma IES, através, por exemplo, do acompanhamento sistemático dos seus egressos; mapeando opiniões, atitudes e crenças acerca da universidade e da sociedade; identificando e avaliando o valor agregado pela IES; verificando a opinião dos empregadores e de setores da sociedade civil organizada, acerca da adequação e pertinência da formação profissional e cidadã dos recursos humanos formados.

O monitoramento não é feito de forma geral, pelo município, a oferta da modalidade muitas das vezes precisa de mais recursos, estrutura, profissionais capacitados para desenvolver um bom trabalho e agregar um bom ensino-aprendizagem aos discentes. De acordo com a coordenadora a avaliação presente no município é quando os discentes tentam, ingressar na escola e a gestão presente precisa avaliar seu conhecimento para entender qual etapa se encontra.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9394/96), em seu artigo 37, afirma que a “[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Nesse sentido, a lei visa a garantia e retomada dos estudos desses indivíduos, uma vez que também são dotados de direitos da educação na sociedade.

A educação de jovens e adultos, enquanto modalidade educacional atende alunos que não tiveram acesso à escolaridade em idade própria, tendo como finalidade e objetivo o compromisso com a formação humana e o acesso à cultura geral, de modo que o educando participe política e produtivamente das relações sociais, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

A viabilidade do acesso e permanência desse educando na escola é fortalecido, a partir de políticas públicas municipais que garantam este atendimento, destinando recursos próprios para manutenção e a melhoria da qualidade do ensino, nas escolas, ampliando progressiva e significativamente atendimento da demanda desta população sob forma diversas e flexíveis, assegurando a continuidade dos estudos em níveis mais avançados, até que sejam alcançadas as metas de superação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental e o acesso ao ensino médio. (SILVA; CORREIA, 2003, p. 22).

O objetivo geral do regimento do município de Floriano é proporcionar o acesso à capacitação às pessoas que, por diversos motivos, não concluíram a Educação Básica na idade certa. Por esse motivo, o regimento reflete sobre a realidade desse grupo de indivíduos, buscando devolver suas oportunidades de estudo.

Alguns dos principais objetivos específicos apresentados pelo regimento é proporcionar a formação tendo como suporte as experiências pedagógicas dos próprios educadores, visando à construção de saberes e de fazeres em um processo dialógico de reflexão da prática por meio do registro escrito; consolidar uma política de educação de jovens e adultos por meio da socialização de conhecimentos;

Também fazem parte dos objetivos articular a dinamização curricular, nos espaços educativos da EJA, por meio da integração das experiências de vida com os saberes sociais, historicamente produzidos; proporcionar a produção de ferramentas teórico-metodológicas que venham alicerçar as experiências educativas no campo da educação de jovens e adultos; abordar as alterações da LDB que determina a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura negra e indígena brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (SILVA; CORREIA, p. 22, 2023).

A Educação de Jovens e Adultos está fundamentada na LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, 9394/96. Art. 37 e 38, possuindo assim, três funções básicas que norteiam sua prática: A Função Reparadora, no limite, não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado; A Função Equalizadora do EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donos de casa, migrantes, aposentados e encarcerados; A Função Qualificadora ela é o próprio sentido do EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação.

Com isso, a Educação de Jovens e Adultos- EJA é, portanto, considerada uma modalidade específica da Educação Básica que dispõe a atender um público ao qual teve seus direitos negado no seu percurso de vida, sendo na oferta irregular de vagas, seja pelas mazelas e inadequações do próprio sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os documentos norteadores na Educação de Jovens e Adultos como o PPP e o próprio Regimento tem um papel fundamental para assegurar as funções e também fazer uma organização do ambiente escolar, tendo em vista a necessidade das atualizações do PPP das redes de ensino.

Percebe-se também a necessidade de um monitoramento dos alunos que finalizaram seu processo de ensino como objetivo de avaliar se teve ou não as metas estabelecidas pelo Regimento. Nesse sentido, acredita-se que essa prática pode compreender melhor se essas metas precisam também ser alteradas ou moldados para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e melhorar ainda mais a modalidade.

Com isso, a partir das discussões no texto, pode-se abrir novas possibilidades de mais pesquisas sobre como esses documentos podem ser organizados e como a gestão pode lidar com os problemas relacionados à EJA, principalmente em direção ao Regimento escolar, sobre suas reflexões no ensino municipal e poder ser repensado novas práticas para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação diagnóstica dos egressos de 2003 e 2004 dos cursos de graduação da UFC. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CORREIA, Scheylla Alves da Fonseca. **Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Floriano**. Floriano, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (Relator). **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e Estados**, 2020. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/floriano.html>. Acesso em 07. Set. 2022.

SANTOS, Patrícia Novais dos; Gomes, Jeferson de Sousa; MARTINS, Andreia; SILVA, Carla Andrea. **A história do local e do cotidiano: ressignificando o ensino de história na EJA em Floriano - PI**. V. 7. N.7 . Bahia, 2019.

JUNIOR, Campelo Rodrigues; BATISTA, Paulo Ricardo de Sousa; GONÇALVES, Taynara Pereira; MARTINS, Ana Maria Gomes de Sousa. A gestão democrática e as práticas de sua implementação em uma escola municipal de Floriano - Piauí. **V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA “A Lei n. 10639/2003 e seus impactos na educação”**. Floriano, 2023.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009.

Projeto Político Pedagógico das Escolas Públicas Municipais de Floriano-Piauí 2023 a 2025. **Secretaria Municipal de Educação**. Floriano, 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. “educar é doar-se para construir. **secretaria municipal de educação**. escola Municipal José Francisco Dutra. Floriano, 2017.

SILVA, Carla Andrea. **A HISTÓRIA DO LOCAL E DO COTIDIANO: RES-SIGNIFICANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA EM FLORIANO/PI**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. xxx-xxx, maio, 2019.

Sizanosky, Lanita Helaine da Silva Neves. **Curadoria do conhecimento na prática educativa: uma proposição metodológica para a educação em privação de liberdade**. Curitiba, 2019.

CAPÍTULO 8

ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE ESCRITA: COMO CRIAR ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PSICOGENÉTICO DE CRIANÇAS

Mariely Silva Rosa de Lucena¹

Maria Vitória da Silva Rosa Lucena²

Lilia Maria Borges Rodrigues³

João Pedro de Miranda Morais⁴

Doi:

INTRODUÇÃO

A escrita é uma ferramenta essencial, pois ela é uma forma de comunicação, onde as pessoas podem se expressar e compartilhar os mais diversos saberes, essa é uma habilidade que se desenvolve ao longo da vida de uma pessoa. Pensando na escrita podemos citar a *psicogênese da escrita*, como um campo de estudo que investiga a evolução desse processo, que nos ajuda a compreender essa habilidade. Entender sobre esse desenvolvimento é fundamental para os professores trabalharem a alfabetização dos alunos e escrita, sendo crucial en-

1 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*). E-mail: maryellylucena07@gmail.com

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*, Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: mariavitoriarosalucena@gmail.com

3 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*, Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: liliamariaborges18@gmail.com

4 Aluno do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*, Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: joaopedro16170@gmail.com

tender que esses ao ingressarem nas escolas, já têm contato e desenvolvem essas habilidades, como afirma FERREIRO, TEBEROSKY (1986).

Posto isto, a alfabetização e o letramento são processos essenciais para o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo de um indivíduo, de modo a contribuir significativamente para sua participação efetiva na sociedade. Entendemos que esses dois termos são conceitos inter-relacionais, mesmo seguindo abordagens diferentes no processo de aquisição e uso da linguagem escrita, por isso, na pesquisa procuramos conceituá-los para melhor entendermos como ocorre seu processo na educação básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, o problema de pesquisa deste trabalho é, *como as metodologias de alfabetização e letramento, utilizadas pelos professores têm impactado no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças?*

Para responder o problema de pesquisa proposto, definimos como objetivo geral deste estudo, *analisar as estratégias e metodologias eleitas pelas professoras no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Para alcançar o objetivo proposto elencamos três objetivos específicos: entender o conceito de alfabetização e letramento, apresentar as metodologias utilizadas pelos professores para alfabetização e letramento e avaliar como o processo de alfabetização e letramento impactam na formação das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, essa pesquisa está dividida em em sete (07) seções, quais sejam: *Introdução*, em que apresentamos os objetivos da pesquisa e a questão norteadora do estudo; *Conceituando alfabetização e letramento*, buscamos através de referências bibliográficas, conceituar alfabetização e letramento; *Fases do desenvolvimento da escrita*, no qual, apontamos as fases do desenvolvimento da escrita e procuramos conceituá-los; *Alfabetizar letrando: um olhar para o desenvolvimento da escrita*; consta os dados coletados da pesquisa e uma discussão sobre esses dados; *Professora 1, agrupamentos como ferramenta no desenvolvimento da escrita*, nessa seção elencamos os dados da pesquisa realizada com uma das professoras apontando suas estratégias por meio dos agrupamentos no processo de alfabetização; *Professora 2, diversos contextos com o grupo de alunos*

no trabalho de alfabetização, realizado no 1º ano do ensino fundamental; nesta seção também apontamos os dados de outra professora participante da pesquisa em que apontamos suas estratégias de como alfabetizar letrando; Considerações finais, Contém de forma resumida os achados da pesquisa, assim como pontua a relevância das metodologias utilizadas pelo professor para alfabetização e letramento e as Referências.

CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A conceituação da alfabetização encontra respaldo em teorias educacionais que destacam o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita. Vygotsky (1978) enfatiza a importância da zona de desenvolvimento, Ele argumentou que as crianças aprendem melhor quando interagem com outras pessoas, especialmente aquelas mais experientes. No caso da alfabetização, isso implica que a interação com pais, professores ou colegas, pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento dessas habilidades. Diante disso, é necessário compreender o conceito de alfabetização e letramento, sendo que Magda Soares (2020) trata desses conceitos:

A alfabetização é o processo de apropriação da tecnologia da escrita, envolvendo o domínio do sistema de representação alfabética, normas ortográficas, habilidades motoras, postura corporal adequada para escrever ou ler, e seguir as convenções da escrita, como direção correta na página e organização espacial do texto (SOARES, 2020, p. 27).

Desse modo, a alfabetização desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a ela as ferramentas necessárias para se comunicar, compreender o mundo ao seu redor e adquirir conhecimento. Ao dominar a escrita e a leitura, a criança expande suas habilidades cognitivas, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de expressar suas ideias de forma clara e articulada. Além disso, a alfabetização contribui para o desenvolvimento social da criança, permitindo que ela participe ativamente da sociedade, interaja com os outros e compreenda diferentes perspectivas. Através da alfabetização, a criança adquire autonomia e confiança em si mesma, abrindo portas para um

futuro de oportunidades acadêmicas e profissionais. Portanto, investir na alfabetização desde cedo é de extrema importância para o pleno desenvolvimento da criança e para sua inserção na sociedade de forma ativa e participativa.

Já o letramento é um processo que envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos, permitindo que uma pessoa participe ativamente da sociedade e exerça sua cidadania plenamente. Segundo Magda Soares, letramento refere-se:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc. (SOARES, 2020, p. 27)

Em síntese, a alfabetização é o processo pelo qual uma pessoa aprende a ler e escrever, adquirindo as habilidades básicas de identificação e compreensão da escrita. Já o letramento vai além da simples aquisição dessas habilidades, envolvendo o desenvolvimento de competências para fazer uso efetivo da leitura e escrita no contexto social. Na alfabetização, o foco está na aprendizagem dos princípios do sistema alfabético, como reconhecer as letras, suas combinações e seus sons correspondentes. É um processo fundamental para que o indivíduo possa compreender textos escritos e expressar suas ideias por meio da escrita. Por sua vez, o letramento abrange as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, como utilizar essas habilidades de forma significativa em diferentes situações. Envolve a compreensão de gêneros textuais diversos, a interpretação de informações presentes em textos e a capacidade de produzir textos coerentes e adequados aos diferentes contextos comunicativos.

Assim, enquanto a alfabetização se concentra nas habilidades básicas de decodificação e compreensão da escrita, o letramento amplia esse conhecimento para permitir uma participação ativa e crítica na sociedade. Ambos são processos complementares e essenciais para o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita em um indivíduo, pensando nisso pontuamos que é importante

conhecer as fases do desenvolvimento da escrita para melhor entender a evolução desse processo de escrita e leitura, sendo que o professor como mediador desempenha um papel importante, que impacta diretamente na formação desses alunos.

FASES DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

As crianças passam por várias fases no que se concerne o desenvolvimento da escrita, podemos apontar que no início da sua escolarização é necessário contextualizar e entender qual o nível cada criança estar, para que os professores possam desenvolver metodologias que contribuam com o desenvolvimento de cada grupo de crianças, desse modo, cabe ressaltar essas fases que são desde os rabiscos, desenhos e garatuja, é importante que as crianças expressem suas idéias criativas, em cada fase do seu desenvolvimento. Mas quando falamos dos processos de desenvolvimento da escrita na alfabetização das crianças destacamos quatro níveis, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Para melhor entendermos, segundo Ferreiro (1984), é essencial compreender os conceitos de cada nível. Desse modo, pré-silábico: a criança ainda não compreende a relação entre letras e fonemas, as crianças podem usar letras aleatórias ou símbolos sem referir a eles um som sonoro consistente.

No que se refere ao estágio Silábico, as crianças podem representar as palavras usando símbolos ou letras para cada sílaba que percebem. Cardoso-Martins e Batista (2005), apresentaram uma revisão radical, da teoria de Ferreiro:

Em particular, essas pesquisadoras sugeriram que a escrita silábica resulta, em grande parte, da tentativa da criança de escrever as letras cujo som ela é capaz de detectar na pronúncia das palavras. (CARDOSO, BATISTA, 2005, p. 330-336)

Já no estágio silábico-alfabético: começam a reconhecer e associar as sílabas das palavras com as letras do alfabeto, já compreende sobre as letras e sílabas, começam a entender de uma maneira mais convencional.

No Alfabético, os alunos passam a entender as questões fonéticas e grafemas fazendo correspondência a cada um, já compreendendo as palavras mas ten-

do dificuldade em compreender textos. Soares (1932), pontua que a descoberta das palavras levam significados para as crianças em seus processos de entrada na cultura da escrita; “[...] ela precisa aprender a invenção, a representação de fonemas por letras que constituem o alfabeto [...]” nesse sentido, Magda explica que durante esse processo, é necessário que haja uma mediação do professor na fase do desenvolvimento.

Desse modo, compreendemos que esses estágios são flexíveis e as crianças podem progredir em ritmos diferentes, vale ressaltar que com um apoio adequado e um suporte na aprendizagem são eficazes no seu desenvolvimento. É fundamental que um professor alfabetizador compreenda esses níveis, para promover um aprendizado eficaz e um desenvolvimento contínuo das habilidades de escrita.

ALFABETIZAR LETRANDO: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Ao se tratar da escrita e leitura, as crianças passam por diversos processos até desenvolverem a escrita de forma sólida em que consegue se apropriar em diversos contextos em que estão inseridas, de modo que na pré-escola as crianças começam a se expressarem por meio dos rabiscos, desenhos, garatujas. Logo depois com letras aleatórias, escrita inventada, escrita fônica onde associa sons específicos a letras, palavras simples, frases curtas e segue para as demais fases até o domínio da escrita onde desenvolve habilidades para escrever em diversos contextos sociais, e já se tem um domínio da língua escrita. No entanto, essa pesquisa irá tratar desses processos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente o 1º ano do ensino fundamental, onde iremos abordar sobre as fases de desenvolvimento no processo de alfabetização, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

Ressaltamos que este estudo adota uma abordagem qualitativa, em que busca compreender as experiências, significados e contextos dos pesquisados e em conformidade a uma pesquisa qualitativa, foi realizada uma pesquisa de campo, porquanto, “o objeto/fonte é abordado em seu meio e ambiente próprio. a coleta

de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2013, p. 123).

A técnica utilizada para coleta de dados foi por meio da observação, em que observamos aulas da disciplina de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental em duas instituições públicas da rede municipal de Floriano Piauí, procuramos observar quais eram as metodologias aplicadas pelas professoras para alfabetização e letramento das crianças. Para análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Ressaltamos que seguimos todos os parâmetros éticos que norteiam uma pesquisa realizada com seres humanos, conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)⁵ do Brasil, de modo a garantir seus direitos, sendo esclarecido todas as informações sobre a pesquisas, e para garantir o anonimato das professoras as nomeamos como professora 1 e professora 2.

Professora 1: Agrupamentos como Ferramenta no Desenvolvimento da Escrita

A primeira escola pesquisada é uma instituição pública, onde foi observado a aula de Língua Portuguesa, do 1º ano do ensino fundamental, no dia da observação a turma tinha o total de quinze (15) crianças, a professora dividiu as crianças em pequenos grupos homogêneos, e cada um dos grupos trabalhou atividades diferentes conforme a necessidade de cada um, onde dois grupos trabalharam com formação de palavras e escrita com a letra maiúsculas e cursivas. Enquanto os outros dois grupos, trabalharam com a escrita de pequenas frases e logo depois com a transcrição de uma texto da lousa com o título a “vaca mimosa”.

A partir dessa divisão de grupos homogêneos, Entende-se, por grupos homogêneos alunos que estão em níveis semelhantes no processo de ensino apren-

⁵ A Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) é uma normativa que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Ela foi aprovada pelo CNS em 12 de dezembro de 2012 e estabelece princípios éticos e metodológicos para a condução de pesquisas científicas que envolvem a participação de seres humanos como sujeitos de pesquisa.

dizagem. E por meio dessas estratégias de divisão de grupos foi possível notar que, diante dessa perspectiva que as crianças interagiam mais umas com as outras, era possível a colaboração entre as crianças, criando uma ambiente de aprendizagem mais dinâmico. No entanto, a formação de grupos homogêneos onde professores “agrupam seus alunos a partir dos níveis de conceitualização da língua para propor uma determinada atividade.” (CALELLO, 2005, p. 13), entendemos que segundo essa concepção de divisão de grupos anula a possibilidade de interação entre os alunos de diferentes níveis, considerando a importância dessa interação de alunos de diferentes grupos. Em que no entendimento de Santos, Girotto, Gonçalves (2017) , apontam sobre o agrupamentos produtivos:

O ato de formar os agrupamentos produtivos é muito relevante, pois uma sala de aula é composta de diferentes crianças em níveis distintos de conhecimentos, ou seja, a classe é constituída de forma heterogênea e não homogênea, em que todos estão num mesmo nível de conhecimento. (SANTOS, GIROTTTO, GONÇALVES, 2017, p. 144-145).

Portanto, a partir do momento que esses grupos são constituídos de forma diversas, é dado lugar a inclusão, assim como as crianças podem aprender umas com as outras, onde elas serão desafiadas e também estimuladas através da interação entre os grupos, que Segundo, Santos, Girotto, Gonçalves (2017) relatam sobre a prática dos agrupamentos.

Essa prática faz com que os educandos aprendam uns com os outros, e não todos somente com o professor. O agrupamento acaba tornando-se fundamental, tanto para o parceiro mais experiente quanto para o menos, pois, no processo de alfabetização, é por meio das trocas de experiências e da reflexão sobre os objetos escritos que ocorre o desenvolvimento cognitivo na sua totalidade e a construção de novos conhecimentos. (SANTOS, GIROTTTO, GONÇALVES, 2017, p. 145).

Desse modo, entendemos que a interação entre grupos de níveis diferentes contribuiria significativamente no processo de alfabetização das crianças, sendo que na sala é notado grupo de crianças com na fase silábica, silábica alfabética e criança alfabética, pensar em grupos heterogêneos em uma sala tão diversa, contribuiria com o desenvolvimento das crianças, pois aconteceria uma aprendizagem mútua.

No que se refere às atividades proposta pela professora, durante o período de 04 horas aula, ela aplicou algumas atividades para os grupos, atividades diferentes para os dois grupos de crianças que estão na fase silábica, propôs uma atividade fotocopiada com formação de palavras, depois de formar as palavras as crianças deveriam escrever os nomes no caderno com letras maiúsculas e cursivas e efetuar a leitura dessas palavras, também havia outra atividade fotocopiada que seria ligar as figuras aos seus respectivos nomes. pois nessa fase as crianças já estão no processo inicial de relacionar as sílabas com os sons, no que se refere a atividades realizadas pelos professores para que os alunos possam aprender a representar os sons da fala em grafia é essencial que o professor entenda sobre desenvolvimento desse processo.

Figura 1: formação de palavras

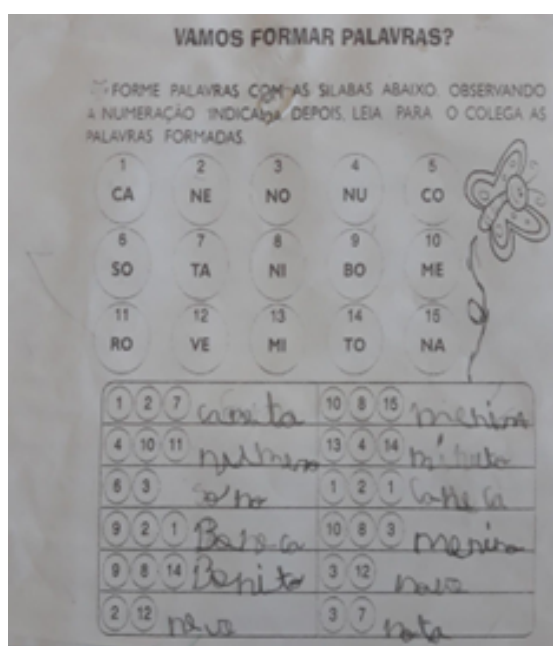


Figura 2: atividade de ligar a figura ao nome



Fonte: arquivos da professora 1, colaboradora da pesquisa

É notório que as atividades proposta as crianças se limitam na maioria das vezes em atividade fotocopiadas e em alguns momentos no uso de fichas, diante disso as crianças formam sílabas em um contexto desvinculado do letramento, ou seja, apenas realizando as atividades, de modo a compreender o sistema alfabético, sem compreender seus significados e sem desenvolver habilidades de uso da escrita. É importante para o profissional alfabetizador conhecer o processo de desenvolvimento de cada criança para desenvolver a sua prática, destacamos

a relevância dos agrupamentos realizados pela professora, onde ela consegue desenvolver atividades diferentes para o grupos de crianças conforme suas necessidades. Ao realizar atividades para alfabetização das crianças, é importante a professora estimulá-las com a leitura dos nomes, também disponibilizar textos e como aponta Soares, fazer as crianças refletirem sobre o que escrevem, “O principal procedimento para ajudar crianças a avançar em níveis de conceitualização é, atuando na zona de desenvolvimento proximal, levá-las a refletir sobre sua escrita” (SOARES, 2020, P. 102).

Portanto, além dessas atividades proposta pela professora para que a criança consiga atingir o próximo nível, é necessário estimular esse aluno a realizar a leitura em voz alta do que escreve, tentar compreender o significado e refletir sobre a escrita, de modo que além do professor realizar as leituras do que é proposto, que seja permitido que as crianças façam isso, e também que seja disponibilizado pequenos textos a esses alunos.

Para as crianças alfabetizadas a professora propôs uma atividade com formação de frases no caderno e também a escrita, e com isso, as crianças deveriam ler tanto as frases após a realização da escrita em seus cadernos, sendo proposto às crianças que escrevessem com letras cursivas. Ao finalizarem essa atividade a professora escreveu na lousa o texto com o título “*A vaca mimosa*”.

Figura 3: Atividade da escrita de frases

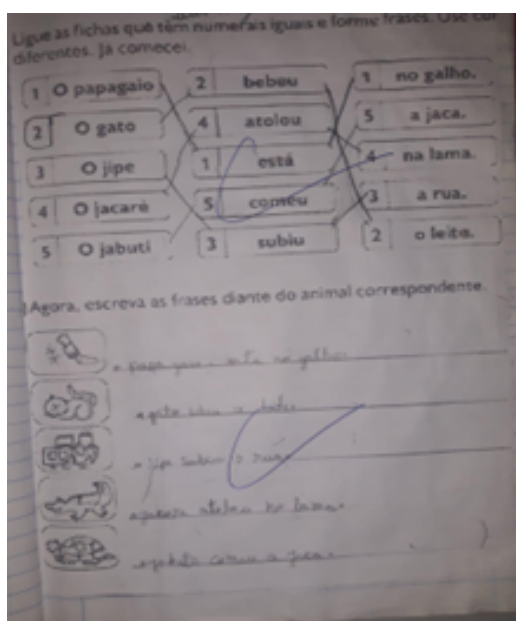
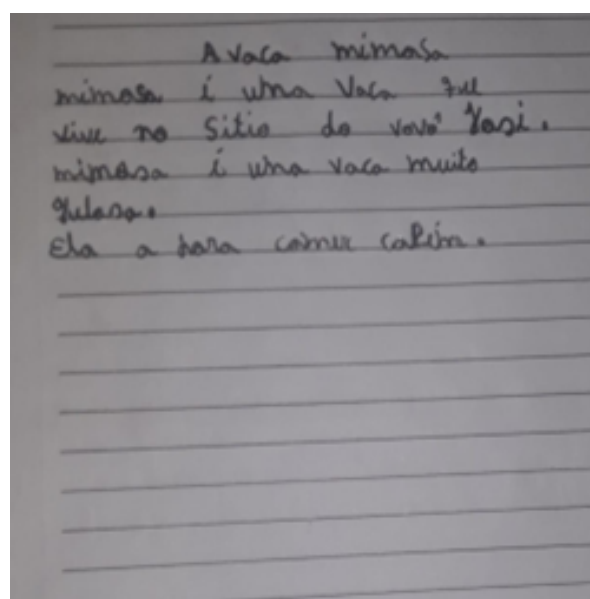


Figura 4: escrita do texto, vaca mimosa



Fonte: arquivos da professora 1, colaboradora da pesquisa

Na realização de atividade com as crianças, que conseguem realizar leitura de texto é interessante que para além de atividades fotocopiadas com pequenas frases, a professora trabalhe com leitura e escrita de textos, ou seja, na fase alfabética, é fundamental proporcionar atividades que estimulem o desenvolvimento da leitura e escrita nas crianças. Autores renomados como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, destacam a importância de abordagens construtivistas. Algumas sugestões sugeridas por esses autores são: leitura compartilhada, sendo importante fazer a escolha de livros apropriados para a idade e ler junto com as crianças, incentivando-as a comentar sobre a história, identificar personagens e prever o que acontecerá a seguir.

Além de leitura de livros, trabalhar com jogos de palavras também ajuda nesse processo de alfabetização, jogos que envolvam palavras, como quebra-cabeças de letras, jogos de memória com palavras simples, ou até mesmo jogos online educativos que reforcem a associação entre letras e sons. Outra atividade que pode ser desenvolvida é com a escrita criativa: para que estimule a criatividade das crianças através da escrita, de modo que proponha que elas criem suas próprias histórias, desenhem e escrevam sobre suas experiências, com contação de histórias tanto de forma oral como escrita, encorajando as crianças a contar suas próprias histórias, seja oralmente ou por meio da escrita.

Essas atividades podem ser um estímulo para que as crianças/alunos desenvolvam habilidades de escrita e leitura. Sendo que as atividades devem ser adaptadas às especificidades de cada criança. O importante é que o professor possa criar um ambiente lúdico e estimulante, promovendo o gosto pela leitura e escrita desde cedo.

Professora 2, Diversos Contextos com o Grupo de Alunos no Trabalho de Alfabetização, Realizado no 1º Ano do Ensino Fundamental

Nas observações realizadas na segunda escola pública do município de Floriano Piauí, é evidente os vários níveis de crianças da sala do 1º ano do Ensino Fundamental, de modo a ter crianças que ainda não conhecem todas as letras do

alfabeto enquanto se têm crianças já alfabetizadas, que conseguem ler os textos repassados pela professora. Uma sala de aula com contextos diversos no que se refere à escrita, é necessário que o professora desenvolva atividades diversas que alcance todas as crianças que estão em níveis diferentes.

As atividades propostas pela professora 2 eram atividades que integram o livro didático, sendo que na observação da aula de língua portuguesa a professora trabalhou algumas atividades de forma geral, ou seja, realizada com todas as crianças. A primeira atividade proposta foi relacionada a letra a H, uma atividade proposta pelo livro didático, onde segue na imagem abaixo.

Figura 5: Atividade do livro com a letra H

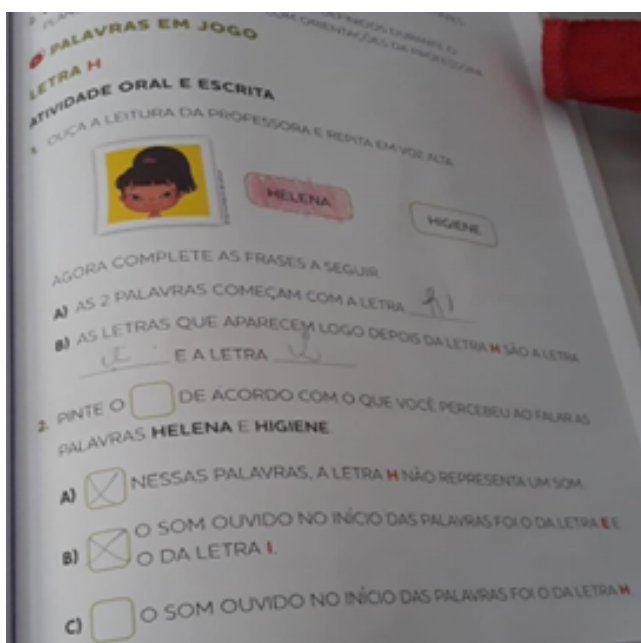
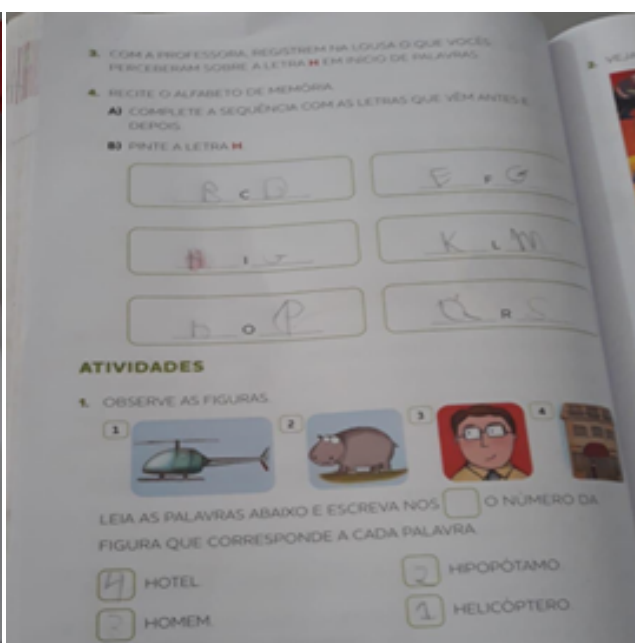


Figura 6: Atividade no livro didático



Fonte: arquivos da professora 2, colaboradora da pesquisa, atividade do livro didático

Para finalizar a atividade de Língua Portuguesa, a professora ainda trabalhou com as crianças histórias em quadrinhos e caça caça palavras, onde as crianças teriam que descobrir as palavras que começavam com a Letra H, atividade essa proposta pelo livro como aponta a imagem que se segue.

Figura 7: Historia em Quadrinhos

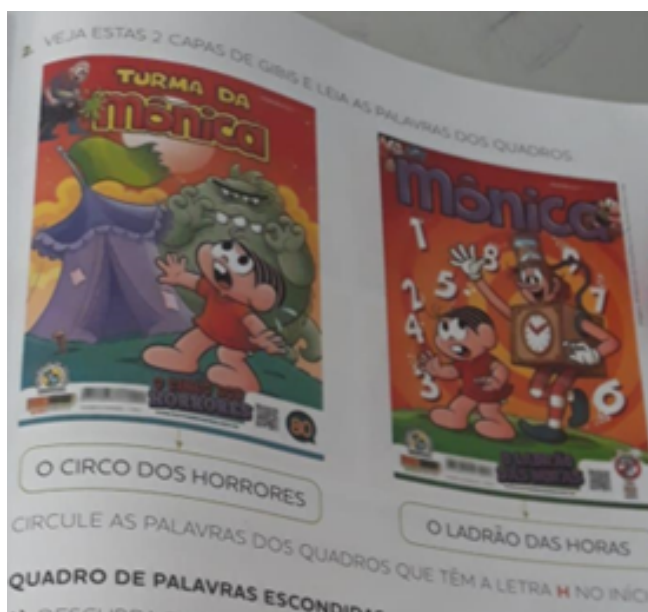
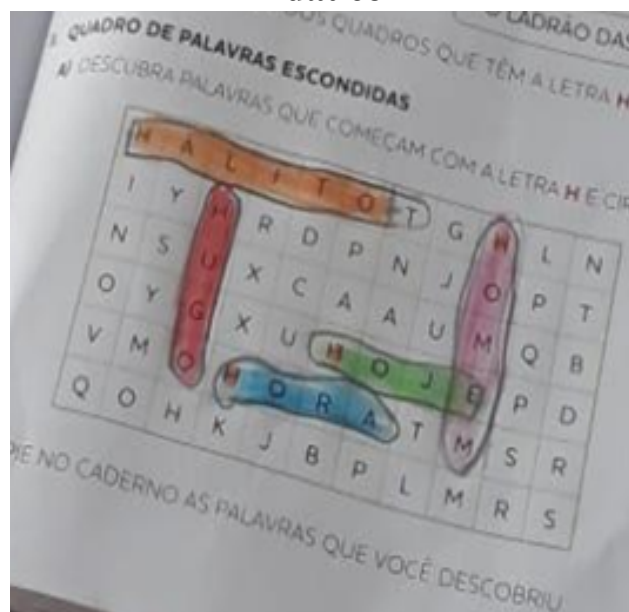


Figura 8: Caça Palavras no Livro Didático



Fonte: arquivos da professora 2, colaboradora da pesquisa, atividade do livro didático

Ao se tratar da metodologia da professora ao propor essas atividades, destacamos em primeiro momento a forma como ela interage com as crianças ao realizar essas atividades, a cada palavra que para as crianças são desconhecidas a professora as explica, dando um espaço de participação para seus alunos, outro ponto a destacar é a forma que a professora responde aos questionamentos das crianças, em forma de desenhos, se a criança não sabe o significado de uma determinada palavra a professora, realiza o desenho na lousa, como uma forma de facilitar a identificar o que pode ser essa palavra.

Outro ponto a ser destacado é sobre as atividades realizadas. Nas observações com a professora 2, notamos que ela apenas propõe às crianças atividades do livro didático, tendo ele como base que norteia sua prática na sala de aula, de forma que não é levado em consideração as crianças que não conseguem acompanhar essas atividades, onde elas na maioria das vezes ficam apenas sentadas esperando outras crianças realizarem a atividade. sendo que a utilização do livro didático é como instrumento de apoio na prática pedagógica do professor, no entanto, o profissional não deve se limitar apenas ao livro didático, é preciso buscar outros meios.

Pensando nisso, é necessário que o professor utilize de outros meios, que não seja apenas o livro didático para auxiliar no ensino da escrita sendo que para efetivação do ensino de escrita, como aponto Verceze e Silvino (2022):

O livro didático utilizado nas escolas do ensino fundamental I não deve ser apresentado como única fonte para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Este deve ser visto apenas como um dos instrumentos de apoio necessário ao trabalho pedagógico e, que, por melhor que seja, precisa ser ampliado com exercícios, sugestões de atividades e consultas a outras bibliografias que contemplem a realidade local do alunado. Além disso, é necessário que o professor esteja em constante atualização, pesquisando bibliografias várias e consultando outros meios que lhe possibilitem consolidar os conhecimentos. (VERCEZE, SILVINO, 2020, p. 99-100).

Desse modo, destacamos que seguir de forma sistemáticas apenas as atividades proposta pelo livro didático, sem considerar contextos das crianças e seus respectivos níveis, fará com que elas se distanciam tanto da alfabetização como do letramento, onde é necessários a utilização de instrumentos para além dos livros didáticos, de modo que a turma da Professora 2, contém crianças dos mais diversos níveis da escrita, onde existem atividades que não alcançam as crianças que ainda não reconhecem as letras do alfabeto, sendo necessário criar estratégias específicas para esse determinado grupo.

No que se refere à organização da sala de aula, é dada de forma enfileira, onde todos os alunos ficam em suas mesas, de modo que o conteúdo, a didática da professora permanece a mesma para todos os alunos não considerando os diversos níveis, e a forma de aprender de cada grupo de alunos, sendo que como Soares evidencia que o que deve ser considerado no processo de alfabetização é como a criança aprende.

A análise da progressiva construção pela criança de conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da fala, que vimos desenvolvendo desde o capítulo “A entrada da criança na cultura da escrita, tem como pressuposto que, para que o sistema de escrita alfabética seja plenamente compreendido e assim se complete a alfabetização, o foco não deve ser o ensino (o “método”), mas a aprendizagem, o como a criança aprende. (SOARES, 2020, p. 119).

Portanto, é crucial pensar em estratégias que considerem as crianças/alunos como ponto central da aprendizagem, sendo necessário entender que não são só

as metodologias empregadas pelos professores que facilitaram a aprendizagem dos alunos, ou farão eles adquirirem as habilidades de escrita e leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, ao analisar as metodologias empregadas pelas duas professoras é notório que se torna essencial ter conhecimento das necessidades e dificuldades que cada criança apresenta, alfabetizar letrando é mais que desenvolver nos alunos habilidades para aquisição do sistema alfabético, é fazer com que esses alunos, façam uso dessas habilidades no seu meio social, é formar sujeitos críticos e reflexivos, com isso, torna-se, necessário que o educador tenha algumas práticas que contribuam nesse processo de mediação.

Uma das práticas necessárias para esse processo de mediação, são as atividades diagnósticas, para identificar em qual nível as crianças se encontram no processo de alfabetização, isso é essencial para nortear a prática de um professor, também compreendemos que alfabetizar e letrar não se relaciona apenas a um método único que o educador pode adquirir, mas é sobretudo, entender os níveis de cada criança e suas especificidades, é entender que crianças/alunos aprendem de jeitos e em tempos diferentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 1977.

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

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

SANTOS, C. L; GIROTTTO, N; GONÇALVES, P. R. **Ensaio & Diálogos**, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 133-154, jan./dez. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

VERCEZE, R. M. A. N. .; SILVINO, E. F. M. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/562>. Acesso em: 25 nov. 2023.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

CAPÍTULO 9

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE ORTOGRAFIA: VELHOS PROBLEMAS, NOVOS DESAFIOS

Taíres Mayara de Sousa Brito¹

Doi:

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa tem percorrido uma trajetória rodeada de desafios. Nessa caminhada, a escola é tida como uma das principais instituições sociais, o local onde os alunos adquirem e expandem os seus conhecimentos. Esse ambiente privilegiado de ensino objetiva ampliar nos educandos diversos tipos de aprendizagens, como as linguísticas, as matemáticas, as geográficas, entre outras. Nessa conjuntura é, pois, o lugar mais adequado para que isso ocorra de forma significativa, particularmente por meio do desenvolvimento das habilidades que envolvem leitura e escrita.

A ideia de investigação para este artigo é fruto de vivências oportunizadas por meio do contato direto com salas de aula no Ensino Fundamental com vistas a analisarmos como se dá o Ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas do município de Floriano – PI. Desse modo, ao percorremos diversas escolas e questionado professores que atuam nas séries do Ensino Fundamental perguntamos quais seriam os principais desafios no que diz respeito ao ensino da

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano – PI.

língua. De modo geral, os professores foram unânimes em afirmar que um dos grandes desafios para esta etapa de ensino estariam voltados à aquisição da língua escrita, já que a realidade da escola pública ainda é muito precária, de modo que, segundo eles, o ensino de ortografia era, sem dúvidas, o principal desafio.

Nesse contexto conturbado, a falta de domínio das habilidades de leitura e de escrita pelos educandos vem se destacando como um sério problema a ser resolvido no ambiente educacional. A apropriação dessas habilidades é um processo complexo e exige do professor competência técnico-pedagógica, entre outras, para que as dificuldades sejam atenuadas. Nessa perspectiva, este texto procura fomentar o debate acerca do ensino de ortografia e para isso, adotamos uma metodologia de base qualitativa e de cunho bibliográfica. Nossa pretensão é alimentar a discussão sobre o ensino de ortografia e apresentar subsídios para alunos formandos nas licenciaturas, mormente os do curso de Pedagogia, tendo em vista que este profissional é o responsável pela alfabetização dos nossos alunos e assim, este profissional lida diretamente com o ensino da língua nos anos iniciais.

Para dar conta de atingirmos os objetivos propostos nos respaldamos teoricamente em autores como Moraes (2000; 2007), Faraco (2010), Carvalho (2004) e Cagliari (1999), dentre outros. Assim, em termos estruturais, dividimos nossa investigação em três grandes partes. A primeira diz respeito ao sistema ortográfico da língua portuguesa e nela, apresentamos conceitos chaves sobre a ortografia da Língua Portuguesa; no segundo momento discorremos sobre o conhecimento do professor que atua nas séries do ensino fundamental possuem sobre a ortografia destacamos que ainda há uma formação precária para estes profissionais; posteriormente, traçamos algumas discussões sobre o ensino e aprendizado de ortografia. Por fim, apresentamos as considerações finais seguidas das referências.

O SISTEMA ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Se pensarmos num idealismo para a escrita alfabética seria aquela em que cada letra correspondesse apenas a um fonema e vice-versa. No entanto, sabemos que na prática, as realizações concretas, em várias línguas, especialmente a língua portuguesa, não são efetivadas, já que temos tanto relações regulares quanto irregulares entre formas gráficas e sons. Certamente, no que diz respeito à ortografia, segundo a literatura produzida, é a parte da gramática que prescreve a escrita correta das palavras e garante a unificação da forma de elas serem escritas.

Segundo Moraes (2000, p. 18), a ortografia é encarada como “uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita”, porque, se cada um escrevesse da forma que quisesse ou que falasse, seria muito difícil haver um entendimento eficiente. A ortografia limita a forma como se escreve e possibilita uma comunicação melhor entre as pessoas de diversas partes do país. Ainda segundo esse autor, a uniformização na forma de grafar facilita a compreensão de um texto escrito em qualquer parte do país a pessoas de todas as outras partes do Brasil e possibilita que as variações dialetais da fala não impossibilitem a tarefa de resgatar o significado das palavras utilizadas no texto. Por outro lado, obriga o escritor a utilizar palavras de acordo com a norma estabelecida.

Conforme Scliar-Cabral (2003), a língua escrita apresenta três fases distintas em sua constituição: *a fonética, a pseudo-etimológica e a simplificada*. A fase fonética, segundo o autor é a que vai do século XII até metade do século XVI e é caracterizada por não haver uma norma fixa para escrever as palavras, a escrita ocorria por meio da “intuição fonética”, isto é, havia autonomia em relação à escrita e cada um escrevia da maneira como achava melhor, existia uma proximidade atenuante entre fala e escrita.

A segunda fase, por sua vez, é conhecida como “pseudo-etimológica”, e vigorou do século XVI até 1904. O seu percurso inicial “coincide com o período clássico, em que o deslumbramento pela cultura greco-latina determina a avalanche de grafias eruditas ou pseudo-eruditas, instaurando lado a lado com as

intuições fonéticas e fonológicas, o critério etimológico ou pseudo-etimológico” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 67). Foi em decorrência dessa fase que ocorreu uma grande inclusão de vocábulos gregos à escrita da língua portuguesa.

Já o terceiro período, conhecido como simplificada, segundo Scliar-Cabral (2003), teve fixação por volta de 1904 e coincide com o surgimento das primeiras gramáticas do português. Essa fase simplificada começa com a edição de *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, na qual é nítida a observação tanto do processo de neutralização das variantes linguísticas, quanto da fixação de uma ortografia com base comum e simplificada. É por meio dessa fase simplificada que observamos na ortografia da língua portuguesa, uma uniformização quanto à forma de escrever, pois ela instituiu uma forma fixa de grafar as palavras e diminuiu as possibilidades de escrever conforme a preferência do escrevente, fato que acontecia antes do início de tal fase, conforme argumentamos acima.

Ao propormos uma definição para ortografia, encontramos em Dubois (2006, p. 445) um porto seguro ao nos dizer que:

o conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizam os indivíduos que escrevem uma língua; a ortografia supõe que se distinguem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita.

Nesse entorno, tendo como base os princípios estabelecidos pela ortografia da língua portuguesa, as relações entre grafemas e fonemas são estabelecidas. Essas relações podem ser regulares, nas quais há regras que asseguram a grafia correta da palavra, ou irregulares, quando não há uma correspondência estável entre formas gráficas e fonemas. Salientamos, dessa maneira que o sistema ortográfico apresenta para os alunos dificuldades quanto a sua apropriação, especialmente no início do contato deles com a modalidade escrita da língua. No caso do português brasileiro temos vinte e três letras para representar os vinte e seis fonemas existentes na língua, havendo, portanto, mais unidades sonoras que gráficas, fato que pode possivelmente dificulta a apropriação de tal sistema.

O aluno durante a apropriação do sistema ortográfico, terá que compreender que em alguns casos uma letra terá apenas um som para representá-la, independente

do contexto. Em outros casos, porém, isso não será possível, porque ocorrem as relações de concorrência e uma mesma forma gráfica pode ter diferentes sons, como um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas.

O CONHECIMENTO DO PROFESSOR SOBRE O SISTEMA ORTOGRÁFICO

Muitos professores que trabalham com o ensino de língua, particularmente os dos anos iniciais, não têm uma formação acadêmica sólida que os subsidie sobre a organização, a estrutura e o funcionamento do sistema ortográfico. Dessa forma, desconhecem as diferentes relações entre grafemas e fonemas. Possivelmente, por não terem o domínio desse conhecimento, acabam sem obter sucesso ao lidar com o ensino de ortografia. Desse modo, o discurso unânime dos professores a qual questionamos ao nos apontarem que o ensino de ortografia é o que há de mais desafiador para o ensino de Língua Portuguesa parece fazer todo o sentido.

A apropriação da língua escrita deve ocorrer ao longo do processo de alfabetização, ficando, assim sob a responsabilidade do pedagogo. De modo geral, o que notamos é que em muitas escolas os alunos concluem os ciclos escolares sem a assimilação mínima da aprendizagem exigida para a progressão dos estudos no que diz respeito à língua escrita. Argumentamos que esse processo inicial de aprendizagem é de extrema importância para que os aprendizes entendam a natureza da escrita. Nesse sentido, conforme Cagliari (1994), a alfabetização é o momento mais importante na formação escolar de uma pessoa. É nela, pois, que os aprendizes devem ter contato com as propriedades do sistema alfabético, para assim usar as letras com os valores sonoros convencionais que elas têm, além disso, esses aprendizes devem entender as sequências de letras que podem ser usadas na formação das palavras (MORAIS, 2007).

Nesse momento escolar, os alunos eventualmente se depararão com enormes dificuldades para entender a organização do sistema alfabético e, posteriormente, da convenção ortográfica. Dessa forma, o professor alfabetizador (Pe-

dagogo), bem como os que trabalham nos anos iniciais, deverão ter uma boa formação, que lhes dará subsídios e conhecimentos necessários para lidar com essa tarefa complexa, que é ensinar a estrutura, o funcionamento, o uso e a organização da língua. Todavia, a realidade presenciada é outra: nos cursos de formação em Pedagogia não há disciplinas que forneçam conhecimentos aos pedagogos para lidar com o ensino de ortografia de modo a contemplar as exigências da língua escrita.

Assim, aliado a esse tipo de realidade, da possível falta de conhecimento dos professores sobre o sistema ortográfico, há também o fato de muitos alunos passarem vários anos na escola e não terem o conhecimento básico sobre ortografia. Exemplo disso são erros encontrados em produções de textos espontâneos por alunos do Ensino Fundamental, como em *arain* / a rainha; *xegro* / chegou; *di vreti* / divertir. Sobre esse aspecto, Monteiro (1999) relata que apesar dos anos de escolarização, um grande número de alunos ainda não aprendeu as regras ortográficas.

A questão da aprendizagem de escrita é complexa para os iniciantes, pois nossos alunos se deparam com uma nova realidade: para falar, não têm dificuldades de pronunciar as palavras, nem precisam “selecionar” formas gráficas, mas, quando se trata da escrita, o que ocorre é diferente. É preciso conhecer as possibilidades de junção dos grafemas para formar as palavras e esse conhecimento nem sempre é de fácil assimilação pelos alunos, visto que as possibilidades de símbolos para escrever alguns vocábulos é grande e, em determinadas circunstâncias, eles não sabem ao certo qual usar (MORAIS, 1999).

A nosso contato com as salas de aula do município de Floriano – PI tem nos revelado que no trabalho com a ortografia em sala de aula, muitos professores têm dúvidas quanto ao momento de iniciar o ensino ortográfico, se antes ou depois de os alunos já terem se apropriado do ato de escrever. Na visão de Cagliari (1999), é melhor ensinar as crianças a escrever primeiramente e, quando elas já dominarem tal prática, poderemos ensinar-lhes normas ortográficas. Faraco (2010) comenta que o ensino de ortografia deve ser sistemático e se ocupar dos

casos mais frequentes e produtivos, já os casos mais raros devem ser ensinados em momentos posteriores, porque são mais difíceis e complexos.

A propósito, Segundo Nunes (2006, p. 99)

[...] desta forma, o aprendizado da ortografia passa a ter um sentido para o aprendiz, trazendo uma preocupação com relação à eficiência da comunicação das mensagens que produzimos e que outras pessoas deverão ler e entender, na medida em que a adoção de uma única norma é, também, uma atitude de respeito para o leitor (às vezes, desconhecido, apenas suposto) de nossos textos.

Nesse contexto, precisamos pensar em uma aprendizagem ortográfica feita por meio da reflexão, na qual o aluno percebe a razão da escolha de determinado grafema e não de outro. É relevante o educando conhecer as diferenças entre as regularidades e irregularidades do sistema, dessa forma, ele compreenderá melhor o funcionamento da norma ortográfica de sua língua. Por conseguinte, o aprendiz deve saber que existe, sim, um padrão a ser seguido na hora de grafar as palavras, mas também deve ser de seu conhecimento que a aprendizagem sobre o sistema ortográfico demanda tempo, assim, algumas regras serão aprendidas mais facilmente, como por exemplo, as regulares diretas enquanto outras demorarão mais tempo para ser assimiladas, no caso das morfossintáticas. Deverá ficar explícito para o educando que, em muitos casos, não haverá regra que assegure a escrita correta, no caso das irregularidades. É preciso o professor conhecer bem a estrutura e o funcionamento da língua que ensina, para entender as relações grafemas-fonemas e efetivar um trabalho que revele, adequadamente, tais relações aos alunos.

Para Carvalho (2004, p. 85), os professores devem perceber que os aprendizes “têm diferentes ritmos de aprendizagens, motivações, necessidades e desejos. Não existem turmas homogêneas em termo de aproveitamento, embora possam ser homogeneizadas pelo critério de idade, ou de nível socioeconômico”. Assim, de acordo com a autora, não ficaremos frustrados ou desestimulados ao perceber que alguns alunos levam mais tempo para aprender, pelo contrário, isso deve nos

motivar na reinvenção das nossas práticas em sala de aula, por meio do desenvolvimento de metodologias adequadas à aprendizagem dos educandos.

No ensino-aprendizagem de ortografia, o uso de produções textuais é recorrente e quando as analisamos, percebemos muitos problemas resultantes da não-aprendizagem efetiva da língua escrita. Muitos desses são atribuídos à heterogeneidade e à falta de prontidão, mas eles são, possivelmente, “resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna” (SIMÕES, 2006, p. 62). Isso ocorre, não por falta de compromisso do professor, mas, provavelmente, por falha em sua formação.

É importante conhecer os diversos aspectos da língua que é ensinada, bem como saber organizar as situações didáticas que contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos. O conhecimento do professor acerca do sistema ortográfico auxiliará o desenvolvimento de um ensino adequado da língua portuguesa como um todo, especialmente dos aspectos ortográficos. Nesse contexto, a ciência Linguística, ao tratar das questões assimétricas referentes aos sistemas fonológico e ortográfico, tem importante papel na formação do professor que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa. Oportunamente, ela contribui para fomentar discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua e isso pode auxiliar o professor a estabelecer a forma mais adequada de a língua ser trabalhada.

Por último, compreendemos que o conhecimento do professor sobre a organização e estrutura de sua língua pode ajudá-lo a desenvolver um trabalho mais acurado e sistemático de ortografia, que deve começar nos anos iniciais e evoluir gradativamente ao longo de todo o ciclo escolar. É preciso, portanto, que o professor tenha um olhar atento e voltado para a análise do texto dos alunos, saber distinguir se as alterações ortográficas que eles estão cometendo são de natureza ortográfica ou de natureza fonética e quais as necessidades mais imediatas de intervenção para atenuá-las.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA

Em relação ao surgimento da ortografia, Miranda *et al.* (2005) menciona que ela surgiu para garantir a unidade do sistema de língua escrita e tem natureza fonêmica, pois se tivesse natureza fonética, ou seja, se representasse precisamente os sons da fala, iríamos ter tanta diversidade, que a escrita perderia o seu papel unificador. Nesse sentido, o ensino de ortografia é norteado, no Brasil, por diferentes vertentes. Conforme Silva e Moraes (2007), existem três formas de conceber o ensino de ortografia: a “tradicional”, segundo a qual o ensino acontece por meio da repetição e da memorização. A tida como “progressista”, na qual não deve haver o ensino da norma, pois o aluno a aprende naturalmente. E a terceira perspectiva, que é a adotada pelos autores, adverte que o ensino de ortografia necessita acontecer, sim, dentro da escola, mas de forma sistemática e como objeto de reflexão.

Notadamente, ao observarmos o panorama da educação do município de Floriano – PI, o que não difere muito do sistema escolar brasileiro, notamos que durante muito tempo o ensino de ortografia ocorreu apenas de forma tradicional. As atividades ortográficas eram efetivadas por meio de ditados e as palavras erradas deveriam ser reescritas várias vezes, para ocorrer a memorização por parte do aluno. Isso corrobora a noção equivocada de que a aprendizagem da norma se faz por meio da repetição e da memorização (SILVA e MORAIS, 2007).

Apesar das modificações pelas quais a educação passou, o trato que a ortografia recebe na escola pouco se alterou nas últimas décadas. A partir da década de 1980, por influência da interpretação equivocada da teoria construtivista, muitos professores passaram a não ensinar ortografia em sala de aula, pois esperavam que seus alunos a aprendessem naturalmente, por outro lado, apesar de não ensinarem, esses docentes cobravam dos aprendizes o conhecimento sobre a norma ortográfica (MORAIS, 2007).

O trabalho em sala de aula com o ensino e a aprendizagem de ortografia tem se tornado um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa e

especialmente para pedagogos, já que estes profissionais se sentem inexperientes para o trabalho com a língua escrita. Nóbrega (2013) assevera que antes de começar a ensinar ortografia, é necessário fazer um diagnóstico sobre o que os alunos já sabem e quais as principais necessidades de aprendizagem em um primeiro momento. Por essa via, o professor deve começar diagnosticando as principais dificuldades encontradas pelos alunos na hora de escrever. A partir disso, poderá estabelecer ações didáticas que possibilitem ao aluno aprender acerca do sistema ortográfico, tendo contato com as regularidades, em um primeiro momento, e com irregularidades, posteriormente. Nesse entorno, é a partir dessa coleta inicial sobre o conhecimento dos alunos que o professor poderá nortear suas diretrizes de ensino, no sentido de preencher as lacunas deixadas pelos anos anteriores e de possibilitar uma aprendizagem significativa sobre a norma ortográfica.

Ao ensinar ortografia, é relevante que o professor leve em consideração as diferentes relações entre letras e sons. Embora seja necessário iniciar o ensino sobre o sistema ortográfico por meio das regularidades, o docente não pode se limitar apenas a elas, pois isso pode dificultar a aprendizagem dos alunos, os quais podem supor que todas as relações estabelecidas entre formas gráficas e fonemas são estáveis. De acordo com Nóbrega (2013, p. 10), na aprendizagem de ortografia “o aluno tem que ter consciência sobre as representações arbitrárias na língua escrita e que em determinados casos ele terá que memorizar a escrita de determinadas palavra e quando as dúvidas persistirem o dicionário deve ser consultado”. Contudo, muitos professores não trabalham ainda nessa perspectiva.

Faraco (2010) esclarece que o trabalho com as irregularidades, nas quais a escolha do grafema pode estar relacionada à etimologia da palavra, acaba por dificultar a aprendizagem do aluno, pois não há uma regra para assegurar a escrita correta de determinado vocábulo. O autor, assim como outros estudiosos (a exemplo de OLIVEIRA, 2005), defendem o uso do dicionário como recurso na aprendizagem da convenção ortográfica.

Compreendemos que é relevante a escola organizar o ensino-aprendizagem da convenção ortográfica de forma sistematizada, possibilitando igualdade

dentro da diversidade, estabelecendo circunstâncias de aprendizagem mais eficientes, possibilitando que a maior parte dos alunos aprendam efetivamente, pois “a aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica” (REGO, 2007, p. 43).

Defendemos ainda uma aprendizagem significativa sobre o sistema ortográfico que deve ser realizada por meio de um ensino efetivo sobre as relações entre grafemas e fonemas. É importante os professores trabalharem atividades em que os alunos entendam que em alguns casos eles terão uma regra para grafar a palavra, no caso das regularidades, e em outros, não há regra que ajude na escrita correta, no caso das irregularidades. A conscientização desses fatos pode contribuir na melhora do ensino-aprendizagem da norma ortográfica.

Além de diagnosticar os tipos de desvios que os alunos estão cometendo, o professor precisa, conforme Monteiro (1999), entender o papel importante da intervenção pedagógica, na medida em que, dependendo da forma como ocorrem essas explorações, o aluno poderá chegar a uma melhor e mais rápida compreensão das normas e dos limites do sistema. Segundo a autora, é indispensável perceber “o grau de complexidade imposto ao aprendiz, quando da compreensão e apropriação da ortografia. [...] É necessário que conheçamos o que os ‘erros’ das crianças podem estar representando nessa dura jornada de compreensão da língua escrita” (MONTEIRO, 1999, p. 48). Isso só ocorrerá se o professor souber lidar com as inúmeras dificuldades encontradas na hora de ensinar e compreender as questões concernentes à aprendizagem dos alunos, em relação à apropriação da norma ortográfica.

O professor não deve ater-se ao ensino apenas das regras ortográficas, esquecendo-se de analisar todas as hipóteses reflexivas realizadas pelos alunos na hora de escrever determinadas palavras. É preciso observar que o aprendiz, ao cometer os erros ortográficos está, na verdade, fazendo reflexões a respeito da língua e que essas são extremamente importantes e naturais quando estamos nos apropriando dos conhecimentos da ortografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante a compreensão de que não é somente a escola a responsável pelo ensino da Língua Portuguesa, já que estamos imersos na cultura da língua falada e escrita. Certamente, um trabalho efetivo dos pais de modo a sempre que possível ensinar nossos alunos sobre o funcionamento da língua escrita em momentos de regularidades ou não é primordial para que o ensino de ortografia não seja visto como o “vilão da língua”. Argumentamos, ainda que é necessário uma revisão nos cursos de formação de professores, mormente nos cursos de Pedagogia, para uma habilitação no trabalho com a Língua Portuguesa, já que este profissional é o que trabalha diretamente com a alfabetização dos nossos alunos.

Concluimos, portanto, que é necessária a realização do ensino de ortografia de forma sistemática. Assim, o professor inicia diagnosticando as necessidades mais imediatas de aprendizagem dos seus alunos e depois estabelece ações didáticas que possibilitem a esses aprender a norma ortográfica de forma significativa. Pensamos que é indispensável que o ensino ortográfico possa ser realizado de forma que contemple as situações regulares e irregulares, para que os alunos compreendam os contextos fonográficos da nossa língua. Esse ensino sistemático deve começar a ser implantado nos anos iniciais e se prolongar por todo o ciclo escolar dos alunos. Somente dessa forma nossos alunos conseguirão lograr êxito no que diz respeito ao domínio da língua escrita.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2004.

DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a Língua Portuguesa).

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – asado” o uso do “s” sob ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, A. G. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, A; MORAIS, A. G. MELO, K. L. R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2013.

NUNES, G. P. **O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas cartilhas adotadas no município de Catalão - GO**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara, 2006.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita** - Caderno do formador. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - FAE/UFMG, 2005.

REGO, L. L. B. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, A; MORAIS, A. G. MELO, K. L. R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, A; MORAIS, A. G. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A. MORAIS, A. G. MELO, K. L. R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paula: Parábola Editorial, 2006.

CAPÍTULO 10

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MULTIMODALIDADE: ALGUMAS SUGESTÕES DE TRABALHO COM O GÊNERO CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Francisco Romário Paz Carvalho²

Giseuda Ferreira da Silva³

Edna Alves de Oliveira⁴

Daiana Ferreira da Silva⁵

Doi:

INTRODUÇÃO

A agenda atual dos estudos em Linguística de Texto (doravante LT) têm demonstrado um olhar diferente com as produções multimodais. Pode-se dizer que nos últimos dez anos, estudiosos filiados a LT vem se dedicando a analisar a presença de elementos não- verbais na constituição dos textos (BENTES; ALVES FILHO; RAMOS, 2010).

¹ Agradecemos ao professor Dr. Allan Linhares pela leitura crítica, atenciosa, mormente as inúmeras sugestões de melhorias. Assumimos, então, as eventuais falhas.

² Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: francisco.carvalho@ufpi.edu.br

³ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: giseuda29@hotmail.com

⁴ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: ednaalvesoliveira0210@gmail.com

⁵ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: daianaferreiradfs@gmail.com

Kress e Van Leeuwen (1996) são os primeiros a focarem nos estudos sobre a multimodalidade. Entretanto, os autores estão situados na linha de pesquisa da Semiótica Social que possui suas bases fincadas na Linguística Sistêmico-Funcional, que por sua vez, se distancia do escopo de investigação da LT. No livro, *The Grammar of Visual Design*, os referidos autores ampliam o conceito de multimodalidade, colocando-o definitivamente como um constructo que considera todos os modos semióticos como produtores de mensagens de comunicação.

Nesse contexto, este texto procura refletir sobre as estratégias sociocognitivas (a exemplo da inferência, conhecimentos prévios e referenciação) que podem ser mobilizadas para o trabalho com o gênero textual charge nas aulas de leitura e produção de textos no Ensino Fundamental. Para a execução da proposta, selecionamos exemplares do gênero que serão abordados em duas etapas distintas: a primeira em que buscamos contextualizar as charges, analisando as diversificadas linguagens que constituem o gênero, ou seja, elementos verbais e não-verbais. Buscamos ainda demonstrar os tipos de conhecimentos que devem ser acionados para a compreensão do gênero. Posteriormente, na segunda etapa, sugerimos maneiras para se proceder à leitura e a produção textual.

Organizamos nossas considerações em quatro momentos distintos, são eles, a saber: primeiro, partimos da apresentação da concepção sociocognitiva de abordagem do texto, assumida neste trabalho, para em seguida, tratarmos sobre as características multimodais dos textos; posteriormente, em poucas palavras, discutimos sobre as características do gênero charge; logo depois, apresentamos os exemplares escolhido e sugerimos o trabalho deste em sala de aula, com vistas à cumprir o objetivo por nós elencados; Por último, tecemos as considerações finais, seguidas das referências.

A CONCEPÇÃO SOCIOCognITIVA DE ABORDAGEM DO TEXTO

Segundo Koch e Elias (2016), a Linguística de Texto (doravante LT), teve origem na Europa Central, mais especificamente na Alemanha, na segunda metade da década de 1960 e chegada ao Brasil na década de 1980. Desde seus primór-

dios até os dias atuais, a LT tem objetivado uma descrição cada vez mais refinada de seu objeto de pesquisa, ou seja, o texto. Na trajetória evolutiva da referida área, diferentes concepções de texto ⁶tem tomado corpo, evoluindo de uma visão estritamente gramatical para uma concepção de cunho sociocognitivista.

A concepção sociocognitivista do texto, que vem alicerçando um significativo número de pesquisas na LT, a exemplo de Lima (2009; 2016), Lima e Feltes (2013), Custódio Filho (2011) e Cavalcante (2012), tem suas bases fincadas no Sociocognitismo, perspectiva que preconiza a construção do conhecimento como um processo que necessariamente implica a interação entre mente, corpo e mundo, conforme se depreende os trabalhos de Salomão (1999) e Koch e Cunha-Lima (2007). Em outros termos, a perspectiva Sociocognitivista argumenta por uma ligação indissociável entre a linguagem e o conhecimento tanto no processamento mental quanto nas mais diversificadas práticas comunicativas, em razão da existência de uma inter-relação constitutiva entre a cultura e o processamento mental (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Custódio Filho (2011) assim se posiciona a respeito da concepção sociocognitiva de abordagem do texto.

Temos, então, que o caráter do texto, no estágio atual dos estudos em LT, fala em favor de um objeto funcional, dinâmico, multifacetado, resultante de uma atividade linguístico-sociocognitiva orientada por parâmetros discursivos. A partir dos usos em interação, as propostas explicativas são construídas, as incompletudes são sinalizadas e as novas configurações teóricas são solicitadas. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 62)

Nesses termos, fica claro que a concepção de texto não pode está restrita à sua materialidade como um artefato estático, considerando todos os aspectos que estão envolvidos na construção dos seus sentidos. A princípio, temos que toda manifestação textual é gestada num ato de interação mediado pela linguagem (verbal ou não-verbal). A demarcação entre o que é interno e externo a esse processo vai de encontro à própria natureza dinâmica do texto.

Nesse ínterim, a definição de Koch e Elias (2016) parece-nos bem oportuna já que afirmam que a concepção sociocognitiva de texto encara o texto como

⁶ Por economia, não faremos uma análise detalhada destas fases. Ver mais a respeito em Koch (2004).

uma atividade que envolve sujeitos, seus objetivos e os conhecimentos que tais sujeitos compartilha a partir de suas vivências. Tendo em vista que esses sujeitos encontram-se situados “sócio-histórica e culturalmente e que os conhecimentos que mobilizam são muitos e variados⁷, é fácil supor que o texto *esconde muito mais do que revela* a sua materialidade linguística” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32, grifos nossos).

Assim, a discussão sobre a multimodalidade ganha corpo e vem sendo inserida no tratamentos com os textos na atualidade. Este aspecto, por oportuno, trataremos a seguir.

MULTIMODALIDADE: DESVELANDO SUAS FACES

A multimodalidade vem sendo discutida por diversas áreas de estudos, principalmente na grande área da Linguística. Áreas como a Análise de Discurso, Semiótica Social, Linguística de Texto, assim como a Linguística Aplicada tem demonstrado interesse no diálogo coma multimodalidade. Segundo Dionísio (2005), a multimodalidade refere-se às diferentes formas de representação utilizadas na construção linguística de uma mensagem, dentre essas formas temos: palavras, imagens, cores, formatos, disposição da grafia, gestos, etc.

A definição proposta pela renomada autora nos parece oportuna por contemplar de modo eficaz a definição de multimodalidade, entendendo que esta pode unir, portanto, a escrita, a fala, a imagem em concomitância para construir sentidos. Desse modo, a noção de multimodalidade restrita apenas à imagens cai por terra, já que segundo ela, ser multimodal é contemplar diversas semioses, não somente a imagética.

Oportunamente, a discussão sobre a multimodalidade vem ganhando contornos proveitosos, particularmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa que desde muito tempo tem sido alvo de severas críticas por concentrar atenção exclusivamente no ensino de gramática. Nesse entorno, diversos autores

⁷ Koch (2002) adverte que, para o processamento textual, recorreremos a três grandes sistemas de conhecimentos, são eles, a saber: a) Conhecimento linguístico; b) Conhecimento enciclopédico; c) Conhecimento interacional.

pontuam sobre a relevância do trabalho com a multimodalidade nas salas de aula, a exemplo de Dionísio (2011, p. 137) que assegura que a multimodalidade apresenta aspectos que podem ser aplicados tanto para o texto falado quanto para o escrito. Para ela, as características da multimodalidade são:

- a) as ações humanas são fenômenos multimodais;
- b) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- c) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processam num contínuo;
- d) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.

Compreendemos, pois, que falar em multimodalidade requer o entendimento de que todo gênero é multimodal e que dessa maneira, se os textos se processam por meio dos gêneros, todo texto é, por natureza, multimodal. Nesse sentido, construções textuais como anúncios publicitários, charges, tirinha, quadrinhos, propagandas, etc, apresentam características multimodais que podem ser desenvolvidas nas salas de aula de LP de modo a deixar a aula mais atrativa e dinâmica. Neste texto, focaremos no gênero textual charge que será apresentado na sequência.

GÊNERO CHARGE; ALGUMAS PONTUAÇÕES

Partindo do pressuposto que este texto busca sugerir ações do trabalho com a multimodalidade nas sala de aula de Língua Portuguesa e ao nos utilizarmos do gênero charge, se faz oportuno conhecermos algumas características desse gênero em especial. Pontuamos que não é pretensão nossa esgotar a discussão sobre o gênero, nem tampouco, pretendemos ser exaustivos, levando em consideração o caráter restritivo no que diz respeito a quantidade de páginas. Todavia, sumariamente, apresentamos as características principais do referido gênero.

Para Silva (2004, p. 13) o termo charge deriva

francês, vem de *charger*, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento públi-

co de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso.

A definição de Silva (2004) é primordial por destacar que a charge assume um caráter temporal, portanto, o contexto de produção deve ser levado em consideração. Nesse sentido, no dizer de Oliveira (2001, p. 265): “Os textos de charge ganham mais quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica num texto aparentemente desprezioso”.

Nesse contexto particular, compreendemos que a charge é uma forma de registro crítico e opinativo da história imediata de um grupo social e a sua compreensão por parte do receptor /leitor depende consideravelmente da ativação de conhecimentos de mundo assim como tantos outros. Por ser um texto que contempla diversas semioses, no dizer de Kress e Van Leeuwen (1996), diversos aspectos devem ser ativados durante o processamento da leitura desse gênero. Sem dúvidas, por vezes, o humor pode se fazer presente nesse gênero e toda essas peculiaridades do gênero podem ser explorados em sala de aula, foco de nossa investigação.

SUGESTÕES PARA O TRABALHO NAS AULAS DE LP

De posse da base teórica implementada nas linhas anteriores e entendendo que o gênero charge pode ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa de forma proveitosa, propomos sugestões para o trabalho com esse gênero nas salas de aula do ensino fundamental. À vista disso, para a concretude de tal tarefa, separamos dois exemplares do gênero textual charge que serão abordados em duas etapas, conforme explicitamos anteriormente: a primeira em que buscamos contextualizar o gênero e a segunda em que apresentamos sugestões para o professor proceder à leitura e a produção textual em sala de aula.

(1)



Disponível em: < <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/> > . Acesso em: 28 jul. 2023

(2)



Disponível em: <<https://www.blogderocha.com.br/charges-de-agora-515/charge-amazonia23-vacina-contr-desemprego/>>. Acesso em: 28 jul. 2023

Etapa I: Contextualização das charges:

Charge (1): Amplamente divulgada nas redes sociais a charge tematiza a seca no Nordeste. O autor, por sua vez, prioriza recursos textuais e imagéticos para construir sentidos que levem os leitores à compreender a temática em questão. O Nordeste além de ser a região mais seca do nosso país, representa no dizer popular que os sujeitos moradores da região são sempre vaqueiros, sem instrução escolar.

Charge (2): A charge tematiza sobre a campanha de vacinação que teve ampla divulgação do Governo Federal, frente ao alarde de proliferação da COVID-19, bem como de outras doenças que comumente atingem, sobretudo, a população mais carente, que por desinformação, ou por outras necessidades sociais são vistas como empecilhos no combate às desigualdades sociais.

Etapa II: Sugestões de como se proceder

Leitura das charges em sala de aula:

- A partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o professor pode explorar as diferentes linguagens que constituem as charges, colocando ênfase nos aspectos verbais e não- verbais. Chamamos atenção para as cores, ou até mesmo a ausência delas no caso em específico da charge (2);
- O professor pode explorar os elementos que caracterizam o gênero charge, pondo ênfase as características do gênero, onde ele circula, a quem se destina, focar no papel social que o gênero em específico possui como característica;
- Abordagem de estratégias sociocognitivas: um número considerável de estratégias podem ser mobilizadas para a compreensão/produção de sentidos do gênero charge, a exemplo da inferência, dos conhecimentos prévios, referência e outros;

O temática de cada exemplar do gênero pode ser trabalhado de modo a questionar os alunos sobre as características da charge. O aluno deve identificar que a charge lida com questões da atualidade, por isso, o foco no contexto é pri-

mordial. É sempre usada para retratar um fato social ou uma notícia política de relevância. E, é evidente, que o professor poderá explorar todos esses aspectos.

Damos destaque para o trabalho com a referenciação, estratégia primordial no trabalho com textos diversos em sala de aula. Assim, o professor pode mostrar aos alunos que os referentes (objetos de discurso) podem ser perceptíveis de modo verbal e imagéticos, como nos mostram os exemplares das charges.

Produção Textual:

De posse da ativação das sugestões acima, diversas atividades voltadas para a produção textual podem ser solicitadas pelo professor, sugerimos as seguintes:

- I) Produção textual (Redação, conto, crônica, poemas) sobre a seca no Nordeste;
- II) Solicitar a reconstrução das percepções dos alunos acerca do entendimento das charges, ou seja, porque não solicitar a construção de charges a partir do entendimento dos alunos;
- III) O que propomos em (ii) pode ser proveitoso para outras temáticas;
- IV) Explorar outros gêneros que podem ser úteis sobre a temática da importância da vacinação, bem como das desigualdades sociais tão escancaradas em nosso país.

Sugerimos, por último, uma parceria que pode ser benéfica não somente para a apropriação de conceitos chaves da língua, mas que contribuirá no combate à questões sociais. O professor(a) poderá movimentar a escola para uma campanha de arrecadação de alimentos às famílias mais necessidades e como forma de brinde, as crianças poderão encaminhar as produções feitas à essas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, procuramos, neste artigo, demonstrar, lançando mão do aporte teórico da Linguística de Texto, como proceder com a leitura e produção de textos tendo como base o gênero

textual charge. Através dos exemplares utilizados e por meio das sugestões que tecemos, acreditamos na opulência que o trabalho com este gênero pode trazer para as aulas de línguas.

Reforçamos ainda, na discussão implementada que a construção de sentidos extrapola o nível do verbal, conforme evidenciamos por meio da literatura fértil da área. Nesse conjunto, cabe ao leitor/aluno mediado pela atuação do professor (a) acionar sua bagagem sociocognitiva para que seja possível efetivar a construção de sentidos do textos, no dizer de Koch (2002). Esperamos, por fim, fomentar o debate sobre o ensino de LP e esperançosamente, confiamos em produções futuras com vistas à auxiliar professores da educação básica que ainda se veem presos ao modelo tradicional de ensino de LP fechado e restrito ao ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

- BENTES, A. C., RAMOS, P. e ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 389-428.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M. M. e CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, v. 12, n. 2, 2010, p. 56-71.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência**. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

- KOCH, I. G. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, I. G. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. 7ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. O texto na Linguística Textual. In: BATISTA, R. O. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. v.3. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 251-300.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, [1996] 2006.
- LIMA, S. M. C. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia**: um estudo de processos de recategorização. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- LIMA, S. M. C. A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Interseções**. v. 18. Ano 09. n. 01. p. 61-80, 2016. Disponível em: <<http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes-ano-9-numero-1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, M. L. S. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, J. C. **Letras & Comunicação**: uma parceria para o ensino de língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SALOMÃO, M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.
- SANTOS, L. W; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SILVA, C. L. M. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

CAPÍTULO 11

O CONTEXTO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mayara Pereira da Silva¹

Doi:

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema principal jogos e brincadeiras na educação infantil, sendo uma etapa básica na educação voltada ao público infantil com faixa etária de 0 a 05 anos de idade, atuando em creches e pré-escolas para desenvolver aspectos importantes na personalidade mental e corporal do ser humano social, sendo esses aspectos: social, afetivo, cognitivo e psicomotor. Ao escolher esse tema em específico foi visado retratar a importância do mesmo dentro da formação social e pessoal do indivíduo ainda na infância. O brincar lúdico em sala de aula, momentos em que os brinquedos e jogos são objetos de prazer e aprendizagem para as crianças além de desenvolver os aspectos já citados.

Como já é de conhecimento geral a educação infantil é uma fase essencial na formação da criança, pois é nesse momento que elas tendem a desenvolver suas habilidades individuais e coletivas motoras, cognitivas, sociais e emocionais, habilidades essas que são essenciais para o crescimento. Contextualizando assim, os jogos e brincadeiras possuem um papel fundamental, proporcionando oportunidades de aprendizado lúdico e muito prazeroso aos olhos dos pequenos.

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano – Piauí. E-mail: may261202@gmail.com

Os jogos e brincadeiras são atividades que tendem a estimular muito a imaginação, criatividade e a interação entre as crianças e o ambiente. Proporcionando também o desenvolvimento das habilidades cognitivas primordiais como a memória, a atenção, a concentração e o raciocínio lógico da criança. A aprendizagem por meio de tais experiências é mais válido quando tratando-se de crianças pois as mesmas aprendem brincando de forma natural e espontânea.

Na educação infantil os jogos e brincadeiras podem ser utilizados em diversos momentos e contextos diferentes com a mesma finalidade, ensinar, seja sendo trabalhados com atividades individuais, grupos e até mesmo em brincadeiras livres. Vai depender do ambiente, necessidade e interesse que cada criança apresenta, devido a sua versatilidade tornou-se uma ferramenta pedagógica muito eficaz. Já fora falado dos benefícios cognitivos agora mudando um pouco o cenário, os jogos e brincadeiras também são excelentes contribuintes para o desenvolvimento social e emocional dos pequenos. Brincando se aprende a compartilhar, respeitar as regras da brincadeira, negociar, resolver conflitos e também a trabalhar em equipe com outros indivíduos. Tais habilidades são essenciais para a vida social a longo prazo e através de jogos e brincadeiras são desenvolvidas de forma natural e divertida.

Diante da importância dos jogos e brincadeiras dentro da educação é fundamental que os professores e profissionais na área estejam cientes e sejam competentes para utilizar essas estratégias de forma adequada e consciente. Um brincar enriquecido com propriedades de aprendizado, não um brincar sem sentido educando. Para exercícios de tais funções é necessário conhecer as crianças e como estão as suas etapas de desenvolvimento, as características de cada idade e também escolher atividades adequadas a aquilo que o professor deseja passar aos pequenos.

Em resumo esse artigo busca enaltecer ao máximo o quão jogos e brincadeiras são elementos essenciais e indispensáveis na educação infantil. Através de uma pesquisa qualitativa, utilizando questionários para com os professores de uma determinada escola municipal de Nazaré do Piauí que atende do maternal I até o 4º ano dos anos iniciais.

No decorrer do trabalho evidencia-se os jogos e brincadeiras na educação infantil e como possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos significativos que as crianças adquirem ao longo do aprendizado através dessas atividades.

CONCEITO GERAL: JOGOS E BRINCADEIRAS

A introdução de jogos e brincadeiras na educação infantil como abordagem pedagógica tem se destacado de forma muito significativa nesses últimos anos. Muitos estudos e pesquisas apontam que a introdução dos jogos e brincadeiras dentro do ambiente escolar pode proporcionar um aprendizado mais aproveitável, promover também o desenvolvimento das crianças na íntegra e claro gerar uma prática docente muito mais divertida, diversificada e prazerosa. Tendo isso em mente, de acordo com Piaget:

Tendo isso em mente, de acordo com Piaget:

O jogo é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças. Através do jogo, a criança explora o mundo ao seu redor, desenvolve habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Além disso, o jogo proporciona a oportunidade de experimentar papéis sociais, resolver problemas, tomar decisões e interagir com os outros (Piaget, 1978, p. 132).

Voltando agora um pouco para o brincar, ou seja as brincadeiras devemos e voltando a atenção ao entendimento de Vygotsky (1991) a respeito do mesmo, ele procura dar destaque a importância do brincar que deve atuar como uma atividade central dentro do âmbito escolar, atuando diretamente e fazendo parte do processo educativo. Para Vygotsky O brincar é uma forma privilegiada de aprendizado, pois permite que a criança crie significados, desenvolva sua imaginação, resolva conflitos e adquira conceitos e habilidades de forma lúdica e prazerosa.

Nos relatos sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1991) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto, o brincar “é imaginação em ação” (FRIEDMANN, 1996).

Observando bem mais além dos benefícios individuais que os jogos e brincadeiras trarão as crianças pode-se observar que os mesmos ajudam a promover a

interação social dentro da sala de aula, as crianças interagem entre si não somente como de costume seguindo o seu próprio pensar ou querer, mas também seguindo as regras do jogo ou da brincadeira proposta. Essa interação acaba por favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais comuns do ser humano, como a cooperação, o respeito, a comunicação e também a empatia. Essas interações são fundamentais para a construção de conhecimento e para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

Contextualizando os jogos e brincadeiras na prática docente, é de extrema importância que o professor tenha uma participação ativa na realização dessas atividades com as crianças. Será necessário um mediador para que essa prática possa ser aplicada corretamente, o professor deve agir como esse mediador que apresentará o jogo para a criança e proporcionará os desafios que julga adequado para a faixa etária das crianças e por fim deve estimular a curiosidade e a participação de todos os alunos. Além disso, o professor deve estar também anotando às particularidades de cada criança, respeitando seu tempo e suas individualidades, para que o jogo seja um momento de aprendizado e prazer para todos os envolvidos (MACHADO 2004).

É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, se atentando sempre as diferentes possibilidades e maneiras de aplicação dessas práticas como atividades no currículo escolar. É necessário que tenha uma formação continuada para os professores dando a eles oportunidades para refletirem sobre sua prática e o quanto abertos estão para receber novas estratégias pedagógicas que possam vir enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (AMARAL et al., 2015).

Portanto a prática de fazer uso dos jogos e brincadeiras na educação infantil pode contribuir de uma maneira mais dinâmica, divertida e significativa dentro da prática docente, pois irá promover o desenvolvimento das crianças na íntegra, favorecendo a construção do conhecimento de forma lúdica e interativa.

COMO OS JOGOS ATUAM NO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO INFANTIL

Os jogos desempenham um papel crucial no desenvolvimento e formação infantil, pois ajudam a promover diversas habilidades e competências na criança. Aqui estão algumas maneiras pelas quais os jogos podem atuar nesse processo:

- **Desenvolvimento cognitivo:** Jogos de estratégia, quebra-cabeças e jogos de memória, por exemplo, ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, como concentração, memória, raciocínio lógico, resolução de problemas e habilidades matemáticas.
- **Desenvolvimento motor:** Jogar jogos que envolvam movimento físico, como jogos de tabuleiro, jogos de bola ou jogos eletrônicos que incentivam a interação física, ajudam a desenvolver habilidades motoras grossas e finas. Além disso, jogos que exigem o uso de dispositivos eletrônicos, como tablets ou consoles de videogame, podem ajudar a melhorar a coordenação olho-mão.
- **Desenvolvimento social e emocional:** Jogos de equipe ou jogos que exigem interação com os outros ajudam a desenvolver habilidades sociais, como a capacidade de trabalhar em equipe, aprender a compartilhar, a seguir regras e a lidar com a derrota e a vitória. Também ajudam a desenvolver habilidades emocionais, como a capacidade de lidar com a frustração, gerenciar o estresse e controlar as emoções.
- **Desenvolvimento linguístico:** Jogos que envolvem a leitura, como jogos de cartas ou jogos de tabuleiro, podem ajudar a desenvolver habilidades de leitura e escrita, fortalecendo o vocabulário, a gramática e a compreensão de texto.
- **Estímulo à criatividade e imaginação:** Jogos de faz de conta, como os de construção, fantoches ou jogos de criação de histórias, ajudam a promover a imaginação e criatividade da criança, permitindo que elas expressem e desenvolvam sua criatividade de forma lúdica.

- É importante lembrar que os jogos devem ser adequados à faixa etária da criança e supervisionados pelos adultos responsáveis, garantindo que sejam desafiantes, educativos e seguros.

COMO O BRINCAR ATUA E INFLUENCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

- O brincar atua no desenvolvimento infantil de várias formas, ele não é apenas uma mera atividade para distrair a criança, se utilizado de forma adequada pode vir a ser um grande aliado no desenvolvimento infantil. Segue alguns pontos quanto somativo é o brincar lúdico com significado:
- **Desenvolvimento cognitivo:** Durante o brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, descobrem como as coisas funcionam e fazem conexões entre objetos e ideias. Isso contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, solução de problemas, compreensão de conceitos matemáticos e desenvolvimento da linguagem.
- **Desenvolvimento emocional:** O brincar permite que as crianças expressem suas emoções e desenvolvam habilidades sociais, como empatia, autocontrole e resolução de conflitos. Elas podem representar papéis diferentes e experimentar diferentes situações, o que ajuda a lidar com suas próprias emoções e entender as dos outros.
- **Desenvolvimento motor:** Durante o brincar, as crianças exploram seu corpo e desenvolvem habilidades motoras, como equilíbrio, coordenação motora fina e grossa. Elas também aprendem a controlar seus movimentos e aprimoram suas habilidades físicas por meio do movimento e da interação com objetos, como correr, pular, lançar e pegar.
- **Desenvolvimento social:** O brincar em grupo ajuda as crianças a aprenderem a compartilhar, cooperar, negociar e seguir regras. Elas desenvolvem habilidades sociais e aprendem a se relacionar com os outros, desenvolvendo a empatia, respeito e capacidade de atuar em equipe.

- **Desenvolvimento criativo:** O brincar estimula a imaginação e a criatividade das crianças. Elas podem criar histórias, personagens e cenários, desenvolvendo habilidades artísticas, literárias e de expressão. Além disso, ao brincar com diferentes objetos, as crianças aprendem a reutilizá-los de formas criativas, desenvolvendo o pensamento divergente e a capacidade de resolver problemas de maneiras não convencionais.

O brincar é uma atividade fundamental na infância e desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. É por meio do brincar que elas exploram, experimentam, aprendem e se desenvolvem em todas as áreas do seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, ressalta-se que os jogos e atividades recreativas são extremamente significativos para o desenvolvimento da criança, pois é no brincar e no jogar que ela estimula sua imaginação, discernindo entre o concreto e o imaginário. É por meio das brincadeiras, dos jogos e das atividades lúdicas que a criança aprimora sua imaginação, destreza e experiência diversificada de papéis, além do aperfeiçoamento de habilidades e aquisição de competências sociais.

METODOLOGIA

O objetivo principal deste artigo foi analisar a prática docente que se relaciona a utilização de jogos e brincadeiras como estratégia pedagógica na educação infantil. Foi optado por uma abordagem qualitativa, utilizando-se de questionários para a coleta de dados. Esse estudo tem como público-alvo de estudo os professores e crianças da educação infantil de uma determinada escola municipal de Nazaré do Piauí, com experiência mínima de dois anos de docência. A escola conta com um quadro de funcionários de 12 pessoas, sendo essas 5 professores, 3 cuidadores auxiliares, 1 diretor e 3 auxiliares de limpeza e merendeiras, o questionário em questão será realizado somente com os professores.

O método de avaliação escolhido para finalizar este artigo foi o método qualitativo, a coleta de dados foi realizada inteiramente através de questionários enviados aos docentes de uma determinada escola municipal de Nazaré do Piauí, via e-mail eletrônico. A pesquisa foi realizada como já dito acima em uma escola de educação infantil com a autorização da até então diretora regente da escola e também dos pais ou responsáveis pelas crianças envolvidas. Os dados foram coletados através de questionários que foram aplicados aos professores e crianças. O questionário foi elaborado da seguinte forma contendo dois tipos de perguntas e logicamente dois tipos de respostas, sendo elas perguntas abertas e fechadas (alternativas), estando mescladas entre si. As perguntas abertas têm a finalidade de permitir que os participantes se expressem através de suas opiniões e experiências de forma livre, enquanto as perguntas fechadas (alternativas) fornecerão informações mais objetivas a respeito do tema abordado. Ambos os questionários docentes e educandos têm uma finalidade diferente que será mostrada nas próprias perguntas.

É importante ressaltar que o questionário direcionado às crianças está formulado de maneira mais lúdica e adaptada para a faixa etária deste público em especial, afim de não tornar o processo de perguntas e respostas chato e cansativo para os pequenos. Após aplicados os questionários os dados obtidos devem ser avaliados através da análise qualitativa. Uma avaliação de dados base irá extrair as determinadas conclusões baseando-se nas respostas de ambos os entrevistados afim de verificar a relação entre jogos e brincadeiras na educação infantil.

Ao final de tudo a metodologia deste artigo trabalhou com a aplicação de questionários qualitativos com professores e crianças de determinada escola municipal de Nazaré do Piauí, onde coletou dados sobre a utilização e a importância dos jogos e brincadeiras dentro do contexto educacional infantil. A análise de dados permitiu chegar a conclusões relevantes e satisfatórias quando trata-se do desenvolvimento das crianças através do brincar e do jogar na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo em questão conseguiu atender bem a sua proposta inicial que era contextualizar jogos e brincadeiras na educação infantil e retratar como estavam sendo aplicados dentro de tal ambiente. Inicialmente é destacado a importância que os jogos e brincadeiras tem dentro do ambiente escolar infantil, o quanto são importantes para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças em determinada faixa etária. Outra consideração relevante é a relação que é estabelecida entre os jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem. Dentro do texto consta que o mesmo argumenta a respeito da criatividade, imaginação cooperação e tomada de decisão dos alunos, ou seja ressalta o quão importante jogos e brincadeiras são essenciais para a formação geral do indivíduo.

A utilização do questionário foi a forma mais adequada de chegar a um resultado conclusivo a respeito da percepção de professores e educandos quando relacionados a jogos e brincadeiras. As questões escolhidas para tal questionário abordam temas essenciais como a participação e o interesse das crianças, o desenvolvimento de habilidades específicas. Em conclusão este artigo trás considerações importantes sobre o uso de jogos e brincadeiras na educação infantil.

Assim, esse estudo contribuirá para o avanço das pesquisas existentes sobre jogos e brincadeiras, que são considerados de extrema importância na educação infantil. É necessário que o professor se dedique ao estudo teórico para aprimorar seu trabalho com a ludicidade, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças.

A entrevista se mostrou uma técnica valiosa de coleta de dados e foi relevante para enriquecer o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os professores entrevistados puderam expressar suas ideias sobre jogos e brincadeiras na educação infantil, bem como a forma como utilizam essa ferramenta pedagógica em sala de aula e seu conhecimento sobre o lúdico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.
- BRASIL. Ministério de Educação e Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília. 1998. v2.
- BECKEMKAMP, Daina, Moraes, Marcos. **A utilização dos jogos e brincadeiras em aula: uma importante ferramenta para os docentes**. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 18, Nº 186. Novembro de 2013.
- CASTRO, Verónica; CORREA, Luciane de Cássia. **O Jogo e Piaget: Histórias da Infância – O Jogo-Brincar**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- DALLABONA, Sandra Regina; Mendes, Sueli Maria Schmit. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnico científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004
- FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.
- FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira 1994
- KISHIMOTO. T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Leaming, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, M. L. A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- PIAGET, J. GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro, Freitas Bastos 1974.

VELASCO, Cecília Gonçalves. **Brincar: o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividades lúdicas, desenvolvimento da criatividade e educação**. Londrina: O autor. 2005.



PARTE 2:

AUTORES CONVIDADOS

CAPÍTULO 12

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DE 9º ANO

Allan de Andrade Linhares¹

Martins Dantas da Paixão²

Doi:

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar é um ato sempre presente na vida educacional de todos os educandos e educadores. É um dos pilares fundamentais da educação na construção de conhecimentos e formação dos indivíduos. Com a ampliação e surgimento de vários documentos referenciais que dão subsídios aos profissionais da educação, inclusive o mais recente documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgem muitas inquietações da comunidade escolar e outros segmentos da sociedade civil a respeito da condução do processo de avaliar no Brasil.

Diante de diversas inquietações de professores em Língua Portuguesa, gestores, coordenadores e alunos envolvidos, afinal o que dizem a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Escolar do Município de Curaçá e o Projeto Político Pedagógico da Instituição sobre avaliação no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa

¹ Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral. Email: andrades55@ufpi.edu.br.

² Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado de Pernambuco. Docente da Prefeitura Municipal de Curaçá-BA. Email: martins_paixão@hotmail.com.

para os anos finais? Nesse processo de compreensão, é importante mencionar a relevância da comunidade escolar, gestores, professores, alunos, pais e equipe técnica administrativa e apoio possuírem e conduzirem com clareza os objetivos a serem alcançados por todos os pares. Avaliar não é um processo simples, ele se torna mais difícil quando não se pensa em outras possibilidades de avaliar. Para Luckesi (2005, p. 30), “[...] é importante o propósito de modificar nosso modo de nos conduzir em nossa escola, no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem”.

A intenção com este estudo é compreender a avaliação em Língua Portuguesa no nono ano do Colégio Caminhos do Saber a partir dos entendimentos que a escola, os discentes e os professores da disciplina possuem sobre a avaliação em LP e sua contribuição para a formação dos envolvidos no processo de ensino.

A AVALIAÇÃO COMO BASE PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO

Compreendemos que a avaliação é indissociável de qualquer processo educativo e é elemento importante e necessário em todas as etapas do ensino. A avaliação não acontece apenas dentro do ambiente escolar, ou seja, somente na prática interna cotidiana, nem tampouco de responsabilidade apenas das Instituições. A avaliação, também, acontece de forma ininterrupta, seja na escola ou por outros órgãos externos, municipal, estadual ou federal, por exemplo, a Avaliação externa medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dito isso, a partir de dados disponibilizados pelo IDEB, é possível observar que a maioria dos estudantes nos anos finais da rede pública do município de Curaçá Bahia pouco avançou na aprendizagem e domínio da Língua Portuguesa, ingressando no ensino médio com baixo nível de aprendizagem e domínio da norma padrão em Língua Portuguesa, fato causador de muitas discussões no campo educacional dentro e fora das instituições de ensino.

Julgamos que por trás das deficiências de aprendizagem, haja algumas probabilidades que impedem o avanço como questões sociais, contexto da realidade

do aluno, desestruturação familiar, econômica e cultural, as quais provocam inquietações na comunidade escolar e na sociedade. Entre as diversas indagações, é mais presente seria: por que os egressos do Fundamental II chegam ao Ensino Médio sem as competências e habilidades mínimas necessárias? Que fatores contribuem para a defasagem em uma das principais disciplinas que é a Língua Portuguesa?

Vale ressaltar que além das inquietações e buscas por respostas que possam preencher as lacunas da dúvida é importante compreender o processo de construção ao longo da vida e percurso educacional do aluno. Como o sistema compreende essa necessidade e de que forma são desenvolvidas estratégias diante das situações conhecidas? Em contrapartida, o aluno precisa ser ouvido, questionado sobre suas necessidades, anseios, perspectivas e entender a sua maneira de enxergar a importância da educação na vida dele mesmo.

O QUE APONTAM OS DADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado com o objetivo de acompanhar o avanço das aprendizagens escolares municipal, estadual e federal composto por um conjunto de avaliações externas em vasta escala realizando com frequência exames/consultas/testes nas instituições de ensino de acordo com cada ano/série. A seguir será demonstrado, através de tabela simples, os resultados municipais de Curaçá Bahia entre os anos de 2005 e 2019 e foram retirados a partir da divulgação no site do Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Quadro 1 – MUNICÍPIO DE CURAÇÁ BAHIA

	Ideb Observado								Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Curaçá	2.5	2.7	3.2	3.0	3.2	3.5	3.5	3.6	2.5	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6

Fonte: www.inep.gov.br/resultado

Quadro 2 – ESCOLA CAMINHOS DO SABER

	Ideb Observado								Metas Projetadas							
ESCOLA	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ivo Braga	0.7	2.1	2.3	2.5	2.9	*	*	2.8	1.0	1.6	2.3	3.1	3.7	4.0	4.3	4.6

Fonte: www.inep.gov.br/resultado

Os dados demonstram que as metas não estão sendo alcançadas, nem as projetadas para o município nem pela escola. Com base nesses dados e de posse das informações divulgadas, é importante que os interessados se apropriarem desses resultados e, a partir deles, reflitam sobre todas as práticas que foram adotadas durante o ano letivo, inclusive os anos que antecederam o ano do exame externo para buscar estratégias que possam contribuir com o ensino e a aprendizagem dos alunos e, assim, possam avançar.

Além da equipe gestora, professores, família, a comunidade e os alunos também participem das reflexões e tenham acesso aos resultados, compreendam e entendam como acontece todo o processo de avaliação interna e externa para que, em parceria com a escola, possam elaborar estratégias de ensino e aprendizagem apresentando suas dificuldades e desejos de aprendizagem. Concordamos com Catani e Gallego (2009, p. 22) quando dizem:

No que diz respeito aos alunos, os professores desenvolvem algumas categorias que acabam por funcionar como referenciais para identificar “bons e maus” alunos. Os alunos são avaliados quanto à disciplina, comportamento, apoio familiar, dedicação aos estudos e à escola, vontade de aprender, cumprimento das obrigações, lugar que ocupa no interior da sala, modo de se vestir, forma física e comportamento social, entre outros componentes.

Entendemos que seja pertinente repensar as práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos de nono ano que possam, de fato, contribuir com formação de sujeitos críticos/reflexivos, com poder de persuasão e interação com seus pares, posicionando-se de maneira ética, coerente, pautado em conhecimento e fatos históricos e temporais defendendo ideias e ideais.

O educador é um importante aliado nesse processo de construção e formação do educando e, assim, desenvolver nos discentes as competências e habilidades necessárias de compreensão e entendimento dos fatos. Em resumo, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competências são a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos, enquanto que as habilidades são as atitudes e os valores para resolver as demandas complexas da vida cotidianas, do exercício da cidadania e mundo do trabalho.

Na área de linguagens, a BNCC orienta que o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Destacamos aqui a relevância do educador nesse momento para criar estratégias de ensino que ajudem o aluno a construir e adquirir tais competências. Entre as competências apresentadas pela BNCC, pontuamos, apenas, a número 02 do texto por acreditar que dialogue com pensamento apresentado nessa discussão. De acordo com a segunda competência específica de Língua

Portuguesa para o Ensino Fundamental, o aluno precisa:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 87).

Cabe salientar a importância do papel do educador e sua ampla compreensão do cotidiano escolar refletindo sobre sua prática avaliativa em articulação com os conteúdos estudados em sintonia com o ensino e a aprendizagem. É indispensável o conhecimento prévio do educador no que diz respeito aos referenciais nacionais de apoio e suporte, além dos outros conhecimentos específicos para auxiliá-los em sua práxis.

Nessa perspectiva, compartilhamos do pensamento de Perrenoud (2000, p. 29) quando afirma que

A competência do professor é, então, essencialmente didática. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de descentralizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário.

A princípio tem-se a sensação que o tempo não passou ou certas atitudes e comportamentos não evoluíram conforme as necessidades humanas nas questões educacionais. Inclusive, essa evolução faz-se necessária para a organização do pensamento avaliativo dos processos educativos de avaliação. Zabala (1998) manifestava inquietação com os diversos comportamentos de muitos profissionais que resistiam em se reinventar e repensar suas práticas na perspectiva de mudança de comportamento, quebra de paradigmas, re/construção de conceitos, reformulação do pensamento. Concordamos com Zabala (1998, p. 209) ao dizer:

Devemos levar em conta que se o objetivo fundamental da avaliação é conhecer para ajudar, a forma como tradicionalmente as provas escritas foram desenvolvidas, pelo fato de terem caráter sancionador, estabeleceu uma dinâmica que faz com que o objetivo básico do aluno não seja dar a conhecer suas

deficiências para o professor ou a professora ajudem-no, mas, ao contrário, demonstrar ou aparentar que sabe muito mais.

Não é possível fazer uma avaliação mais abrangente sem conhecer todos os campos que perpassam pela vida cotidiana do aluno, grupo social, familiar, perfil do aluno, seus interesses, condições físicas e econômicas. É importante que o professor, na medida do possível, conheça e se aproxime ao máximo sobre todas essas condições dos discentes. Estar atento a esses elementos pode contribuir significativamente para a escola repensar suas práticas e facilitar as tomadas de decisões que envolverão todos os sujeitos.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A Gestão

Neste espaço dialogaremos com os participantes diretamente envolvidos neste estudo e, para garantir a segurança de todos e preservar as verdadeiras identidades, iremos tratá-los de forma anônima, representando-os apenas pela letra inicial seguido de um número sequencial. Nos casos em que as letras iniciais coincidirem serão acrescidos outro número sequencial.

O primeiro a contribuir com esta pesquisa foi o representante responsável pela instituição, o Sr. L1, 38 anos, que prontamente aceitou o desafio de compartilhar seus conhecimentos para realização desse estudo. Ao ser questionado sobre a compreensão de avaliação, que ela representa dentro da instituição e a importância na vida educacional do aluno, respondeu, categoricamente, da seguinte forma:

L1: Olha, eu enquanto educador, formador de opinião e exerço a profissão por paixão vejo a educação de modo geral, ainda com muitas necessidades e carências a serem superadas em todos os níveis governamentais, isso fica mais evidente quando tratamos da educação pública. Falamos muito em uma educação de qualidade, porém muitas vezes esquecemos que para alcançarmos esse desejo não dependemos só daquilo que ainda não temos. Precisamos pensar naquilo que já temos em nossos espaços educacionais. E muito disso, parte de uma boa avaliação interna. Penso que a avaliação é das armas mais poderosas e eficientes que temos sobre nosso domínio, pois

através de uma avaliação de qualidade é que podemos observar todas as nossas fragilidades e posse desse conhecimento traçar as estratégias necessárias e cabíveis para nossa realidade. Quando falo de avaliação, refiro-me na sua totalidade. Para que possamos fazer uma boa avaliação do ensino e aprendizagem dos nossos alunos, necessitamos antecipadamente avaliarmos a nós mesmos enquanto instituição, nos inquietando com nossas fragilidades, nos questionando o que posso fazer para melhorar, inclusive a minha prática pedagógica. Após cada um fazer uma autoavaliação e refletir sobre si, aí sim, podemos pensar que tipo avaliação e como avaliar o meu aluno e oferecer para ele (estudante) proposta de ensino que garanta a aprendizagem mínima necessária contribua com o crescimento e formação cidadã deste.

Na sequência, indagamos a respeito do formato atual de avaliação utilizado na escola:

L1: Fala-se muito em gestão democrática e na autonomia que as escolas possuem para exercer suas propostas pedagógicas e o que pensa ser o melhor para o bom andamento de suas atividades. No meu ponto de vista, tenho minhas incertezas quanto a essa autonomia. Por um lado, fala dessa autonomia, contudo, essa autonomia tem algumas limitações, pois quando se trata em mudar, por exemplo, sua forma de trabalhar conteúdos e especificamente avaliação barramos em outras orientações que nos “obriga” a seguir uma sequência avaliativa para a obtenção de notas. Essas orientações de setores acima nos diz orienta que a escola deverá distribuir o planejamento do ano letivo em 4 unidades e no mínimo 3 avaliações em cada unidade, provas, testes avaliativos e por aí vai. Parece contraditório, e, por mais que isso não esteja constado oficialmente em documentos na prática é isso que acontece. Ou seja, de certa forma, ficamos prezo a uma ideologia e uma prática existente há décadas. Quando se fala em romper esse costume travamos batalhas com nós mesmos. Aí encontramos as dificuldades, o medo da mudança, a incerteza do erro. Penso que através dos diversos diálogos e questionamentos que aconteceram sempre esse assunto vem à tona. Isso é importante, sinaliza que algo não está indo bem ou não está dando mais certo e precisa ser repensado. Acredito que ainda levaremos um bom tempo para nos libertarmos desse formato de avaliação atual.

A fala de L1 reforça a ideia de que, numa gestão democrática, as escolas possuam autonomia no exercício de suas funções amparadas na legalidade. Mesmo diante do amparo legal que concede autonomia às instituições de ensino no direcionamento de suas atividades, na prática, elas ainda não acontecem na sua totalidade e efetivamente, pois observa que existem interferências externas causadas por diversos interesses sejam de caráter pessoal, políticos ou outro qualquer que seja o motivo que muitas vezes inviabilizam e influenciam nas tomadas de

decisões. Ainda de acordo com o pensamento de L1, a resistência dos educadores é outro fator que contribui diretamente para a permanência do sistema de avaliação praticado na escola. Possivelmente, isso ainda ocorra por hipóteses como: medo da mudança, experimentar algo novo e diferente, hesitar sair da zona de conforto, o trabalho advindo de estudos para o planejamento de novas estratégias fazer diferente.

Após dialogarmos com L1, continuamos a conversa com o coordenador pedagógico, o qual chamaremos por D1, 42 anos, pedagogo. O intuito dessa conversa foi ouvir sua reflexão a partir da avaliação. Para início de conversa, foi solicitado que falasse um pouco sobre o planejamento do processo de avaliação no decorrer do ano letivo, projeções e perspectiva dos resultados esperados. Quanto a esse aspecto, D1 disse o seguinte:

D1: A cada dia temos procurados nos apropriar cada vez mais e refletidos bastante sobre nossas práticas, os resultados – que nem sempre são satisfatórios – mas que são importantes e necessários para os momentos de encontros com os professores e familiares. Infelizmente, digo infelizmente, porque acredito que estamos muito atrasados quando tratamos de avaliação em nossas escolas. Avançamos em alguns aspectos nesse processo de avaliação, continuamos avançando, porém lentamente. Já existem muitos diálogos em nosso município, e também dentro das escolas, mas efetivamente isso ainda acontece na prática. Hoje o que temos como parâmetros e que nos orienta nessa função, são os parâmetros curriculares e outros referenciais, além disso, os textos teóricos que muitas vezes nos servem como apoiadores para as nossa nossas reflexões internas quando sentamos para dialogar e planejar o ano letivo em curso. O que chamamos de Jornada Pedagógica. Nesses encontros, geralmente dois dias de planejamento para pensar um ano inteiro. Óbvio que não se resume apenas a esse momento, outros encontros certamente ocorrem durante o ano em curso, por exemplo, a cada final de unidade. O que estou querendo dizer é: não temos em nossa rede documentos oficiais padronizados que regem a avaliação em sua totalidade como critérios bem definidos onde cada escola e professores receberiam todas as orientações e objetivos traçados claramente. O que se pratica é distribuir as avaliações por unidade com realização de provas, atividades após exposição de conteúdos exaustivos para se obter uma nota numérica o que muitas vezes não representam a verdadeira aprendizagem do aluno. Fato. Mas, isso faz parte de outra dimensão que também precisa ser bastante dialogada e refletida por todos. É importante pensar em quais aspectos a avaliação estará pautada e em quais critérios. Qualidade ou quantidade e os resultados que se desejam alcançar. Sabemos que os aspectos qualitativos devem sempre se sobrepor os quantitativos, mas o que se observa é que é o contrário. Parece que todos ainda possuem uma visão equivocada a respeito disso, quanto maior a nota do aluno, melhor este

aluno é... o que não é verdade absoluta! Por sinal é muito perigoso pensar dessa forma, pois isso limita a todos a pensar diferente, observar e enxergar os campos. Isso é cultural. No final, acontece que cada um vai fazendo e criando a sua maneira de avaliar, não que isso seja errado, mas muitas vezes a ausência de critérios pode provocar maiores danos na vida do estudante.

Esta reflexão trazida por D1 é bastante forte e contundente, ela aponta muitas questões que estão nas práxis escolares e que, muitas vezes, passam despercebidas ou os envolvidos não buscam compreender a complexidade. Pensar, mudar, agir na ação causa desconforto não apenas para o professor, mas para o aluno e para a escola.

Para concluir com D1, solicitamos um breve comentário sobre o que pensa sobre a avaliação trabalhada em sua escola. Indagamos: Ela contribui com a formação dos sujeitos ou ela se limita a avaliar os conhecimentos escolares para que o aluno consiga avançar de série/ano e de turma? Para tratar dessa questão, D1 afirmou:

D1: Veja bem, não podemos resumir ou responsabilizar todos os avanços ou fracassos do aluno na escola durante o ano letivo ao processo de avaliação. Devemos entender que existem muitas outras questões dentro desse mesmo contexto. Mas, também não se pode negar que é a partir da avaliação que temos as condições necessárias de perceber essas outras questões. Devemos ter sempre um olhar mais afinado para perceber e compreender todos os contextos que estão inseridos. Há muitas coisas escondidas por trás dos gestos, ações e comportamentos. Ao percebê-las podemos atuar e fazer as inferências necessárias com o conhecimento de causa. Muitas questões ultrapassam os muros da escola e aí que está o segredo das ações a serem tomadas. Ações que de fato aconteçam efetivamente e transforme a realidade. Não é só os conhecimentos escolares que formam o cidadão, eles são complementares ao processo de formação. Muitas vezes existem situações que é importante a escola está atenta aos sinais para poder interferir e contribuir na vida desse estudante para que ele também tenha o direito de refletir sobre seus atos e comportamentos. Nesse processo, avaliar está muito além de simplesmente avaliar para dar uma nota, isso faz parte do conteúdo, do cronograma escolar, das disciplinas. Mas, avaliar para formação do ser a qual essa é uma das funções sociais da escola, preparar o aluno para a vida. Não é tarefa fácil, mas é possível. Penso que todos nós (gestão, professores, e toda equipe) temos nos esforçados bastantes para que isso aconteça e para possamos entregar a nossa sociedade um ser humano digno, capaz de conviver em sociedade de forma plena, responsabilidade e exerça sua cidadania em benefício da humanidade. Esse tem sido nosso papel aqui temos enfrentados todos os desafios diariamente com muita garra, força, determinação, união, nos apoiando nos momentos difíceis, de angústias, incertezas, mas sempre com o pé no chão buscando melhorar sempre.

D1 apresenta uma fala muito segura e com propriedade de conhecimento da realidade em que atua. No olhar de D1, possui um sentimento humano, de enxergar o aluno como um ser em processo de formação e que é importante direcionar o olhar para os outros campos em que o aluno está envolvido. Avaliar este aluno não apenas por seu desempenho nas provas, atividades realizadas em sala de aula.

Apesar de ainda não ser uma prática entre todos da escola, já é sentido através da fala de D1 essa preocupação em desenvolver outra perspectiva de avaliar visando o crescimento e a formação do aluno.

E A PROFESSORA, O QUE PENSA?

Acreditamos que o docente seja um dos maiores responsáveis pelo aprendizado do aluno e, por essa razão, recebe toda a responsabilidade de transformação da vida do seu educando. No entanto, sabe-se, também, que na realidade atual que se encontra o sistema educacional do país, as influências externas vindas de uma sociedade pluralizada, conectada ao mundo tecnológico não se justifica transportar toda essa carga para a sala de aula e querer que o professor dê conta de tudo.

Pensando nisso e, em busca de compreender questões que envolvem o processo de avaliação em Língua Portuguesa na turma de 9º ano, a partir das práticas educativas em sala de aula, dialogamos com a professora de Língua Portuguesa das respectivas turmas A e B, a senhora F1, 45, graduada em Letras Português, em exercício há mais de 20 anos.

Essa profissional faz parte do quadro efetivo da escola e possui vínculo com outra instituição, justificando sua jornada dupla como complemento financeiro. Segundo ela, apenas com um vínculo de 20 horas de trabalho, recebendo salário como docente da rede pública, não seria suficiente para suprir suas necessidades mínimas para sustentar a família e sobreviver dignamente. A docente se manifestou:

M1: Durante todos esses anos de experiência posso te dizer que vivi muita coisa e também muita coisa mudou. A maneira de ver e pensar a educação, as práticas docentes, filosofias de pensamentos, enfim... No processo de avaliação, (não me refiro as etapas) me refiro a avaliação propriamente dita. Há muitas discussões que envolvem a avaliação, as vezes esses discursos parece demonstrar que seja uma área isolada dos demais processos e disciplinas e a gente fica confuso. As redes, as instituições, os colegas nunca falam a mesma “língua” e isso confunde e atrapalha a prática de uma boa avaliação. Vou citar um exemplo: Para muitos avaliar é só dá uma nota ao menino para passar de ano. Para outros, se o aluno não alcançar boas notas o problema é do aluno. O que eu considero um equívoco. Mesmo que o professor tenha essa mentalidade, mas se passou a unidade inteira ou o ano letivo trabalhando um determinado conteúdo e no final o aluno não atingiu boa média imagino que há algo de errado nesse processo. Isso precisa ser levado a sério e investigado.

A professora inicia sua fala trazendo uma breve reflexão sobre sua experiência em sala de aula e seu ponto de vista diante da realidade vivenciada por ela.

Continuamos conversando e questionamos o que a professora compreende sobre avaliação e os impactos dessa prática na formação dos alunos:

M1: Avaliar sempre exigiu da pessoa que avalia muito cuidado. O ato de avaliar pode direcionar o avaliado para diversos caminhos e algum deles podem não ser o mais adequado ou que mais se deseja. É muito importante que se tenha clareza na forma e naquilo o que se deseja avaliar. Digo isso, porque ainda percebo muitas contradições nas avaliações que tenho acompanhado durante esses todos esses anos de profissão. A avaliação ela não só deve contribuir com a formação do ser. Ela tem obrigação de tornar esse aluno em um ser melhor senão não faz sentido o exercício da educação e a escola deixa de cumprir uma de suas funções sociais. Ainda fico triste quando vejo vários discursos tratando a avaliação como algo isolado, cada um levando apenas para seu campo de atuação, para dentro da sala de aula e resumindo a avaliação a determinada disciplina. Não! Tá equivocado esse pensamento, para transformar e formar um bom aluno em um bom ser humano é importante que todos trabalhem juntos todos os aspectos que compõem o estudante, começando por uma boa reflexão e autoavaliação de si mesmo. Entristeço-me mais ainda quando vejo a tentativa de transferência de responsabilidade em dizer que aluno x ou y não consegue ir bem numa determinada disciplina porque não sabe escrever ou ler bem e isso é obrigação do professor ou professora de Língua Portuguesa em fazer com que esse aluno avance e aprenda mais. Essa é uma forma de minimizar a sua própria culpa, não querer assumir a sua parcela de responsabilidade no processo de formação do educando.

Outro ponto importante nesta fala é quando ela traz a importância da autoavaliação como um instrumento de reflexão de si próprio como parte do processo e como esse exercício pode abrir campos e possibilidades para outros olhares. Esse ponto não houve aprofundamento porque não era o foco desse estudo, contudo chama bastante atenção, pois a autoavaliação pode produzir efeitos positivos na vida e na prática educativa de todos. Para Raphael (1998, p. 66), “a autoavaliação bem conduzida e convenientemente desenvolvida ajudaria a formação de uma autocrítica e de uma formação crítica, de modo geral”.

E, para concluir essa etapa com a professora, questionamos: Trazendo a avaliação para o campo mais específico, a disciplina Português como é popularmente chamada, o que a senhora pode contribuir e acrescentar? Os alunos do 9º ano de suas respectivas como a senhora avalia no que diz respeito ao ensino e aprendizagem em Português? Eles estão aprendendo diante das normas gramaticais e dentro daquilo que se estabelece e espera que o aluno alcance no final do ano letivo?

M1: Eu já imaginava que essa pergunta surgiria naturalmente. Essa é outro ponto que vem sendo muito questionado na educação. Não somente nas instituições que possuo vínculo, mas nacionalmente, os resultados não têm sido satisfatórios e os índices estão aí mostrando isso claramente para todos. Penso que isso tem muito haver com minha fala anterior quando atribuo responsabilidade e participação de todos nesse processo. Todos possuem sua parcela de contribuição para ajudar, em contrapartida, sua parcela de culpa quando se isenta de seus compromissos. É um trabalho conjunto e as engrenagens precisam girar todas no mesmo sentido. Ou seja, disciplinas precisam dialogar entre si. Contudo, não podemos esquecer outro fator extremamente importante no meio de tudo isso... o aluno. Este também precisa desenvolver seu compromisso com a aprendizagem. Ocorre ou parece ocorrer que estamos andando em sentido contrário. Parece que o professor perdeu o seu papel de formador, educador, facilitador como queiram chamar para outras formas de aprendizagens que na maioria das vezes não dão o suporte necessário e a base fundamental que o aluno necessita para dominar norma padrão que se é exigida legalmente em exames, vestibulares, concursos, etc. Parece que aprender com o professor em um ambiente fechado, compartilhado com outras pessoas deixou de ser atrativo e o resultado de tudo isso são os baixos índices divulgados em rede nacional.

Observa-se que nossos estudantes quando são submetidos a colocar em prática todo o seu conhecimento adquirido em sala de aula em toda a sua trajetória educacional parece que nada foi aprendido. Quando observamos esses resultados, principalmente na questão da língua materna é como se

todo o trabalho tivesse sido em vão. É comum todos perceberem que maioria dos alunos não dominam a norma padrão e as regras gramaticais básicas para um desenvolvimento no seu discurso e principalmente na sua escrita. Isso fica mais evidente na escrita. Quando se trata da fala não podemos esquecer que precisamos lidar com outras questões sociais, o contexto, a gíria, inclusive muito predominante no público mais jovem, a redes sociais e os vícios de linguagens. Tudo isso faz parte de uma realidade muito forte e presente no cotidiano de todos nós. Tá errado? NÃO! Mas isso não pode ser motivo de negação e do não uso da norma padrão. Não estou generalizando, pois temos muitos alunos que conseguem compreender satisfatoriamente esses aspectos, porém muito deles não conhecem desenvolver tais habilidades de forma que saibam emprega-las cada uma delas em cada momento oportuno.

Nessa última fala da professora, tratamos de algo mais direto entre a relação professor e aluno. Muitos aspectos foram apontados pela docente, os resultados, os índices e, dentro de toda abordagem, são elencados diversos pontos importantes no contexto educacional. Algo que chamou muito atenção é o fato da variação linguística aparecer fortemente na sua reflexão. Vale destacar que a variação linguística existe e faz parte de qualquer língua. Cabe, também, dizer que não existe certo ou certo na língua, o que precisa ser considerado é a adequação dos textos aos contextos em que eles são produzidos. Para Bagno (2013, p. 149), “ninguém comete erro ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização”.

O OLHAR DOS DISCENTES

Quanto às questões propostas aos discentes, foram pensadas de forma que eles não tivessem dificuldades de compreender a proposta e, assim, pudessem facilmente expor as suas considerações. Foi reforçado o objetivo da pesquisa e a importância da participação de todos eles nesse processo para o desenvolvimento da referida pesquisa. Além disso, foi esclarecido sobre o sigilo das respostas e a preservação dos seus nomes originais, e que seriam utilizados códigos para designá-los. A ideia foi permitir que todos se sentissem confortáveis e que o momento não transparece algo muito formal e por essa razão eles se reprimissem

por medo de não atender as expectativas. Para esse bloco de estudo, a proposta foi fazer os mesmos questionamentos delimitando entre duas ou três questões para todos os educandos.

As questões pré-estabelecida era perceber que compreensão o aluno possui sobre o processo de avaliação em Língua Portuguesa e o que pensa sobre a avaliação de disciplina Língua portuguesa.

O estudante B1, 15 anos, nono ano, relata que não sabe como é o processo de avaliação porque a escola nunca convidou para reunião para explicar como funciona, mas sabe que tem avaliação porque os professores falam desde o primeiro dia de aula para estudar porque haverá atividades valendo nota e prova também:

B1: Não sei muito que dizer, pois, ainda não entendo como é definido os critérios de avaliação que adotam. A gente sabe que toda disciplina tem atividade que vale nota e têm as provas também. Tem professor que fala isso todo dia e ficam falando prestem atenção porque esse assunto vai “cair” na prova. E a gente fica pensando que vai mesmo. É importante ter avaliação senão nem a gente e nem nossos pais ficam sabendo como estamos indo na escola. Eu gosto de estudar português, acho que devemos aprender bastante para se sair bem nos testes, mas tem vez que é muito complicado. Chega na hora parece que a gente não sabe coisa. A prova parece que vem diferente de tudo que a gente viu. Sei lá. Às vezes acho muito difícil.

Nesse processo de construção e planejamento da escola para o ano letivo, o aluno não pode ser deixado de fora. Ele é a peça mais importante dentro da instituição. É fundamental que escola chame os educandos, familiares e dialoguem com eles no que diz respeito tanto as formas de avaliação, quanto para as outras questões que envolvem a vida estudantil e a formação do educando.

Outro aspecto que consideramos pertinente e que destacamos, na fala de B1, é o fato do mesmo se referir as dificuldades encontras por ele durante a realização das avaliações onde diz que parece não ter estudado o conteúdo. Esse trecho nos faz pensar que o aluno não obteve a compreensão necessária daquilo que a professora trabalhou durante as aulas de Português. Logo, é dedutível que se o aluno não adquirir a compreensão necessária para desenvolver suas habilidades de aprendizagens, dificilmente conseguirá alcançar as competências desejáveis.

Nesse sentido, considerando-se as aprendizagens dos alunos com base no desempenho no momento da avaliação, possivelmente este aluno corre o risco de ser reprovado de ano pelo fato dele ter sido avaliado pela nota.

Para finalizar os trabalhos das entrevistas conversamos com P1, 14 anos, nono ano. Esta, por sua vez, não fugiu muito à regra dos demais educandos e, ao responder à mesma pergunta feita aos demais colegas de sala de aula sobre avaliação, também, relatou sua pouca compreensão sobre todo o processo que envolve a aprendizagem, limitando-se a dizer:

P1: Até hoje o que eu sei é que tem que avaliar para o professor dá nota aos alunos. Quanto mais o aluno se esforçar, melhor nota ele vai ter na prova. Ah! A nota não é só da prova, tem outras atividades, o comportamento do aluno também conta para o professor dá uma nota pro aluno. Se o aluno tiver bom comportamento na aula ele pode ganhar um ponto no final da unidade ou no final do ano. Eu sei que se eu precisasse eu ganhava um ponto na disciplina de português e também dos outros professores, mas eu prefiro não depender disso. Sempre me esforço para tirar nota boa e passar de ano por média. Português é difícil, mas quando a gente estuda a gente aprende mais um pouquinho. Os professores sempre dizem que estamos sendo avaliados o tempo todo, mas não serve pra dá nota, acho que fala assim pra poder a turma se comportar melhor na sala de aula.

Apesar da maioria das falas dos alunos serem muito próximas entre si, alguns pontos se sobressaem em cada fala. Nessa última, por exemplo, a estudante aborda um ponto muito comum praticado como estratégia para controlar o aluno, a turma em sala de aula. O comportamento. Ou seja, o docente faz uso dessa habilidade como forma de manter o aluno quieto durante a sua aula ou talvez como forma de intimidá-lo fazendo com que o estudante preste atenção no professor não pela necessidade de aprender, de apropriar-se do conhecimento, da necessidade de compreender o conteúdo, mas, pelo fato de que, se ele não tiver um bom comportamento, pode ter prejuízos maiores no futuro.

É importante dizer que questões de comportamento inadequado deverão ser trabalhadas concomitantemente em todos os momentos. O aluno precisa compreender que o bom comportamento é algo que ele necessita praticar sempre e que isso não é motivo para ele ter ou não um acréscimo na nota quantitativa. Bom comportamento não é sacrífico, é dever, é obrigação de qualquer cidadão que vislumbre uma sociedade mais humana.

Nesse cenário apresentado o que se percebe é que estes educandos entrevistados não compreendem o processo de avaliação do ensino e aprendizagem o qual estão inseridos. Quando se trata de avaliação em Língua Portuguesa evidencia ainda mais o distanciamento dessa compreensão. Ainda estão limitados à avaliação como ação exclusiva para a obtenção de nota quantitativa que vai permiti-lo aprovar ou desaprovar o aluno no final do ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, houve a compreensão de que a responsabilidade do professor não se resume apenas ao trabalho de conteúdos em sala de aula. Implica, também, a inclusão dos sujeitos na sociedade, no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e intelectuais para que o sujeito adquira um olhar crítico e reflexivo perante uma sociedade em transformação constante.

Observamos que as práticas vivenciadas no período de construção da referida pesquisa não condizem com os discursos do que se planeja, pensa, fala e que se deseja. As concepções e a realidade não estão em harmonia plena, há um distanciamento considerável entre a teoria e a prática porque ainda existem muitas dificuldades de avaliação no processo de ensino e aprendizagem para a formação do ser.

Foi possível conhecer a prática de avaliação em Língua Portuguesa na turma de nono ano no Ensino Fundamental e como os alunos pouco sabem sobre o processo avaliativo. Foi possível também compreender que a prática avaliativa é vista de forma fragmentada e que os discentes não compreendem a importância da avaliação além do simples resultado da nota atribuída no final de cada unidade e do ano letivo.

Comprovamos, a partir das observações e das entrevistas com os discentes, que a compreensão que a maior parte dos alunos do nono ano, neste espaço educativo pesquisado, são insuficientes para elaboração de um discurso consistente, coerente e compatível com os conhecimentos básicos. Além disso, o uso da variedade culta da língua é pouca utilizada, demonstrando baixo domínio das regras gramaticais da Língua Portuguesa.

A partir do contato e dos diálogos estabelecidos com a docente de Língua Portuguesa, houve a compreensão das concepções de avaliação eleitas pela professora. Entretanto, o que a professora diz não se confirma com os encaminhamentos eleitos no dia a dia escolar. A docente alega que as dificuldades encontradas na educação, especificamente em sua turma, ocorrem devido ao formato instituído e estruturado, desde o âmbito político, socioeconômico e cultural, travam e impedem que a Educação e o processo de avaliação avancem e consigam se estabelecer de outra maneira.

A prática docente em sala de aula é outro aspecto que tem contribuído para o fracasso da avaliação educacional através de conteúdos poucos atrativos, diálogos reflexivos, provocações que levem o aluno a pensar, construir ideias, buscar respostas, refletir criticamente.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social**. In: *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

CATANI, Denise Barbosa; GALLEGOS, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Trabalhar a partir das representações dos alunos. *In: Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 28 – 29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *In: Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, V. 1, nº 3, 2º sem./1996. p 01.

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

RAPHAEL, Hélia Sonia. **Avaliação escolar**: em busca de sua compreensão. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat, **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 13

POEMA VISUAL: LETRAMENTO DIGITAL E LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariane Gomes Garcez¹

Eliane Pereira dos Santos²

Maria Francisca da Silva³

Doi:

INTRODUÇÃO

Sabemos que o tema multiletramento (s) é bastante discutido nos dias atuais e está cada vez mais frequente no âmbito da educação. Isso porque o mundo está cada vez mais globalizado, tornando-se mais moderno, mais complexo. Diante disso, surgem novas formas de textos, e consequentemente, o aluno precisa fazer uso da leitura conforme as exigências sociais. A leitura proporciona ao aluno a capacidade de pensar criticamente e de interagir socialmente, dessa forma deve ser um ponto chave para ser trabalhado nas escolas, sobretudo, a leitura literária. Nesse contexto, o letramento literário é considerado uma prática social e a escola precisa ter o ensino de literatura como uma de suas prioridades, estimulando a leitura do texto literário, pois este é imprescindível para a formação de um alu-

1 Graduada no curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: marigarcez073@gmail.com

2 Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta do Curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa – Centro de Ciências de São Bernardo – MA. elian-phb@hotmail.com

3 Doutorado em Letras Neolatinas/Espanhol -Estudos Linguísticos. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. masilva8@yahoo.com.br

no-leitor crítico, criativo e ético, uma vez que a leitura literária tem o poder de humanizar, de sensibilizar o leitor, de despertar sua criticidade.

Neste sentido, o tema proposto foi pensado visando ter uma percepção mais ampliada sobre a importância de formar alunos leitores e escritores proficientes que não apenas leiam, mas que dominem as habilidades específicas do campo artístico literário, de modo que consigam compreender, criticar e estabelecer sentido ao que leem, associando ao contexto social. Diante disso, faz-se necessário ampliar o letramento literário a partir do ensino de textos literários que circulem no meio digital, pois com os avanços tecnológicos, o texto literário passou a fazer parte também do ambiente digital, assim os alunos precisam ter conhecimento sobre as plataformas digitais para acessar, interagir e compreender os textos.

A BNCC (2018) destaca a importância de ensinar os gêneros, especialmente os digitais, por vários motivos, o primeiro é por que ensinar gênero é ensinar o aluno a interagir socialmente, afinal nos comunicamos por meio de gêneros. Outro motivo a respeito de ensinar gêneros digitais é que devido os avanços tecnológicos, o mercado de trabalho cada vez mais exige a formação de um cidadão autônomo para exercer sua função na sociedade.

Nossa metodologia consta de uma discussão teórico-analítica, na qual ao passo que discutimos alguns conceitos teóricos, fazemos análises de músicas e de poemas visuais/virtuais, enquanto possibilidades de estratégias de leitura do texto literário como objeto de ensino na Educação Básica. Os textos analisados foram retirados de sites da *internet*.

DIALOGISMO E GÊNEROS DISCURSIVOS

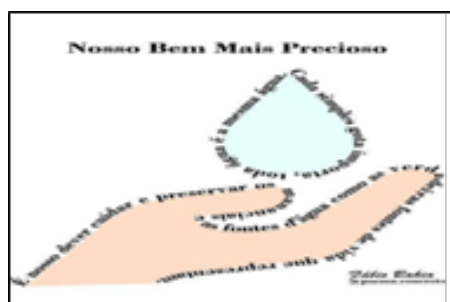
A teoria dialógica surgiu em contraposição ao estruturalismo e ao formalismo russo, estudando a linguagem em sua dimensão social e não apenas em seu cerne estrutural, uma vez que estudando a linguagem em seu contexto social é possível atualizar sentidos que vão além do que está linguisticamente dito, inserindo na comunicação no mínimo dois participantes. A vista disso, o princípio de toda teoria do círculo de Bakhtin é o conceito de dialogismo, uma vez que, a

língua é vista como concreta e viva, não é individual, pois sempre necessita do outro para construir diálogos, ou seja, para a construção dos discursos. Com isso, de acordo com Bakhtin/Volóchinov (2014), a língua não deve ser estudada abstraída do social, pois surge a partir das interações sociais.

Fiorin (2018, p.21) ressalta que “As relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos”. Nesse sentido, é possível compreender que um discurso sempre estará atrelado a discursos anteriores, embora o falante não se dê conta. Autor (2012, p.247) ressalta: “É nessa inter-relação entre linguagem e vida real que o dialogismo se manifesta como um elo capaz de ligar aquilo que digo agora. a outros enunciados passados e a outros enunciados que ainda surgirão”. A autora, retoma a ideia Bakhtiniana de réplica antecipada como sendo um elemento dialógico, constitutivo de todo e qualquer enunciado.

Podemos verificar no poema visual/virtual a seguir que tem como título “Nosso Bem Mais Precioso”, discursos que são resultados de outros ditos anteriores, que agora são retomados em outro contexto, ganhando novos sentidos, pois como defendido na teoria dialógica, todo enunciado é por excelência dialógico.

Figura 1: Imagem do poema visual “Nosso bem mais precioso” do autor Fábio Bahia.



Fonte: < <https://images.app.goo.gl/GkLmqQ5PSsD8uqnv6>. Acesso em: 15 Mar.2022

No poema visual acima, é discutido questões relativas à preservação da água, transmitindo a mensagem que o bem que temos de mais precioso é a água e sem ela, é impossível sobreviver e por isso é preciso cuidar e preservá-la. Diante disso, compreendemos que este poema visual/virtual foi escrito a partir de uma série de outras discussões que são antigas e atuais ao mesmo tempo, pois o assunto remete a diálogos também sobre a importância de não desperdiçar água, sobre a importância de não poluir os rios e lagos, assim como também remete a diálogos sobre a importância de não destruir a natureza com o desmatamento. Desse modo, percebemos o quão os discursos se encontram em processos dialógicos, pois um vai levando a outro discurso em um processo de refutação ou confirmação de ideias.

Brait (2005, p. 93) ressalta que, “[...] a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado”. Ou seja, sempre utilizamos a linguagem com um objetivo, em um determinado contexto, em uma determinada situação, em um determinado tempo histórico e esse tempo é único, por conta disso, a autora afirma que os enunciados são atualizados o tempo todo, pois ao serem pronunciados em um momento de uma forma, já em outro contexto sofre algumas alterações e mudam o sentido.

Conforme as palavras de Brait (2005, p. 95) “[...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o *eu* e o *outro* nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos”. Assim, no processo dialógico, é levado em consideração que sempre haverá a presença do *outro* no diálogo, mesmo o *outro* não estando presente naquele momento, mas será imaginado, como já ressaltado anteriormente. Autor; Alves Filho (2014, p. 304) ao discutirem sobre as relações dialógicas entre um discurso e outro, argumentam a favor de que as vozes sociais não chegam a se misturarem homogeneamente, há sempre um indicativo de uma heterogeneidade enunciativa, que aponta para pontos de vista diferentes. “As fronteiras entre as falas são frágeis e diluídas pela heterogeneidade e diversidade

das muitas vozes sociais”. Conforme Bakhtin (2016), a comunicação acontece por meio de gêneros do discurso, capazes de concretizarem o projeto enunciativo de dizer, a partir de diferentes relações dialógicas.

Considerando os gêneros discursivos como produtos sócio-históricos necessários para o estabelecimento do diálogo, e para a prática social, os gêneros se constroem historicamente, modificam-se e se adaptam de acordo com as necessidades comunicativas dos falantes. Marcuschi (2005, p.19) enfatiza que os gêneros: “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Ou seja, os gêneros são vinculados às ações cotidianas, às práticas sociais, assim por meio dos gêneros é possível viver socialmente. Dessa forma, o autor supracitado afirma que os gêneros não são instrumentos estanques, pois: “Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Os gêneros são utilizados de uma forma que nem se é dado conta, pois é algo que já está vinculado ao dia a dia, nas situações comunicativas de todo falante. Contudo, muitos gêneros, como os da esfera literária, nem sempre fazem parte do cotidiano dos sujeitos falantes, portanto precisam ser ensinados na escola, como é o caso do poema visual/virtual. E mesmo aqueles que estão presentes nas interações cotidianas, precisam ser ensinados para o aluno ter conhecimento mais aprofundado sobre o gênero.

Figura 2: Imagem do poema visual “Acessibilidade”, do autor Fábio Bahia.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/XKCuei9FgAHnd7Xt8>. Acesso em: 15 de Mar. 2022.

O poema visual/virtual acima, transmite uma mensagem sobre acessibilidade, fazendo uma crítica social ao modo como o cadeirante é tratado pela sociedade.

de, uma vez que sempre lutam pelo direito ao espaço adequado, pela autonomia e pela mobilidade, pois se já tivessem esses direitos garantidos, não precisariam reivindicá-los. O poema traz uma articulação entre forma e conteúdo, revelando a função social de relacionar linguagem à vida real, ao contexto social, buscando provocar mudanças de atitudes, influenciar na maneira do leitor perceber o mundo, colocar-se no lugar do outro, sensibilizando-se sobre a necessidade de respeitar os direitos de um cadeirante.

Ao dizer que a cabeça continua no lugar, o autor do poema brinca com as palavras e com a forma espacial para expressar um conteúdo, mostrando que a cabeça está fisicamente na parte superior, e que apesar das dificuldades, ele não perde a cabeça, ou seja, não se desespera. Temos nesse jogo de palavras outra característica do gênero poema, que é a criatividade e uso de linguagem figurada. O poema acima enfatiza sobre a invenção da roda, trazendo para o texto um contexto sócio-histórico, que foi o da invenção da roda, isso aponta para uma relação dialógica de apoio em discursos, em uma realidade anterior. Ele valoriza essa invenção por permitir que pessoas com deficiências físicas se movimentem com maior autonomia. Diante disso, é possível mostrar ao aluno diversas leituras a partir deste poema, na qual ele possa fazer a leitura da imagem e a leitura do texto escrito, percebendo a crítica que o poema faz e formando sua própria opinião e conscientização.

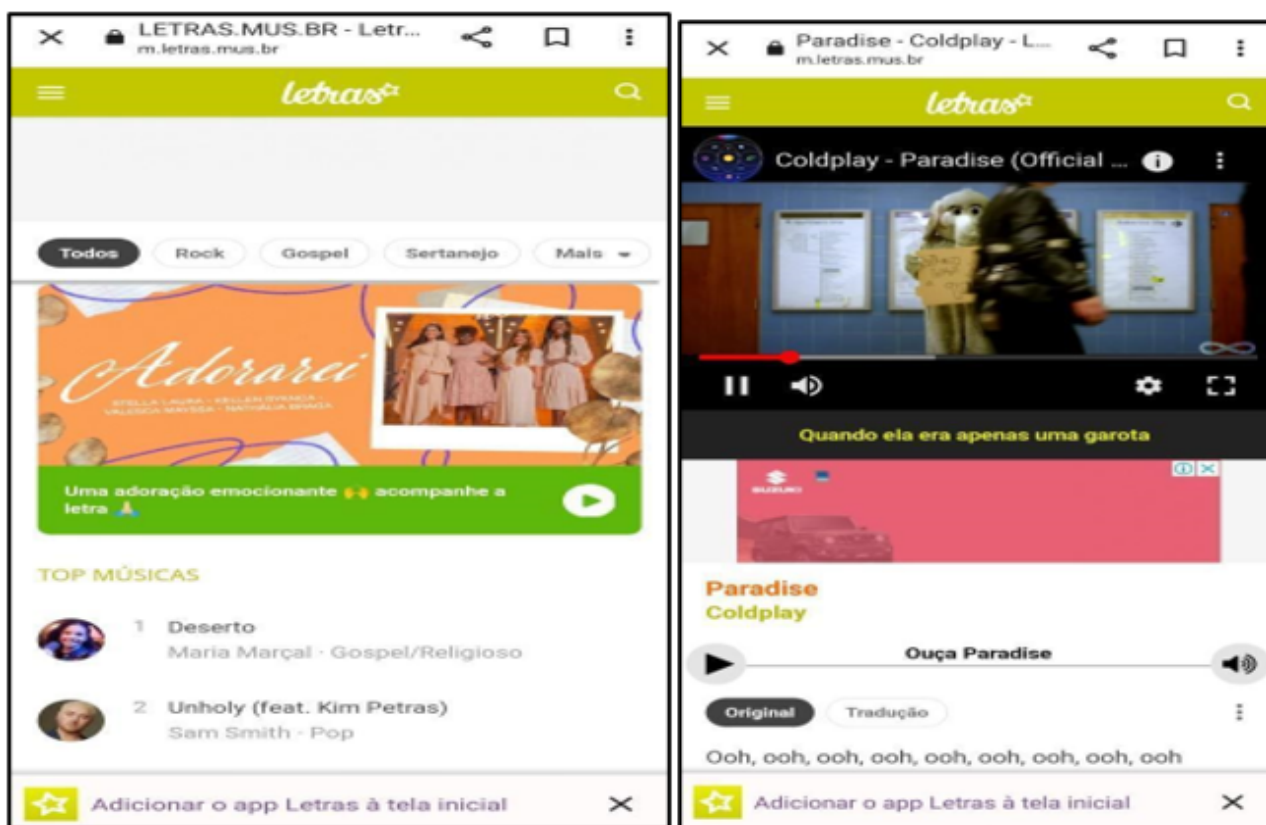
MULTILETRAMENTOS

Diante de todos os avanços tecnológicos, houve-se a necessidade de adequar as formas de letramento do aluno, Rojo e Moura (2019) argumentam que devido às transformações que vêm ocorrendo, o texto impresso cede lugar ao texto digital, uma vez que o mundo digital é permeado por várias linguagens que se misturam, formando um texto multimodal/multissemiótico, com imagens, sons, danças, etc.

[...] a partir dos anos 1990, vêm transformando o texto escrito e impresso em digital devido às mudanças das mídias, permitindo assim que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de performances e danças, texto escrito e oral) se misturem em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto, agora adjetivado como multissemiótico ou multimodal. (ROJO E MOURA, 2019, p.09).

Nos *prints* da tela de celular abaixo, podemos verificar que o ambiente digital é permeado de atalhos, e que em cada clique o navegador é redirecionado para uma página diferente. Dessa forma, não basta apenas o aluno saber ler, decodificar o código linguístico, pois é extremamente necessário que conheça as diferentes semioses do texto. O aluno precisa também ser letrado digitalmente, pois com isso, o estudante consegue compreender que durante sua navegação ou pesquisa na *internet* é possível ter acesso a imagens, vídeos, letras de músicas escritas, *podcast*, também pode ter acesso a *links* que direcionam a outras páginas que irão informar sobre a autoria da música, sobre a vida dos compositores.

Figuras 3 e 4: Imagem de demonstração do *site* letras.mus.br.



Fonte: *Print Screen* da tela do celular 13/10/2022. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/> . Acesso em: 13 Out. 2022.

Podemos ver nos *prints* acima, que ao entrar no *site* existem muitas ferramentas possíveis de serem usadas, por exemplo, pode fazer uma busca por músicas conforme o estilo, como observamos na imagem 3, tem a opção “todos”, “rock”, “gospel”, “sertanejo”, etc. Ao clicar nos três pontinhos, pode ter acesso a letras de música, às músicas mais ouvidas, aos lançamentos de músicas mais recentes, ou seja, o aluno ao entrar no *site* encontra uma infinidade de possibilidades de navegação referente às músicas e aos vídeos das músicas.

Na imagem da página inicial (figura 3), mostra o “Top músicas”, isto é, as músicas mais tocadas do momento, ao clicar em alguma, o navegador é redirecionado para uma segunda página (figura 4), na qual a música pode ser ouvida apenas o som, também pode ser assistido o vídeo da música tocada. Podemos ver na imagem 4, a letra da música, na qual pode ser lida a letra original e a tradução, quando a música é internacional.

Dessa forma, juntamente com o letramento surgiu outra ramificação do processo de letrar, são os (multi)letramentos, conceituado como: “[...] muitos tipos de letramentos que podem estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem [...]” (ROJO, 2019 p.22). Ou seja, os multiletramentos nascem a partir da existência das múltiplas linguagens que diversificam a sociedade, deste modo, é de suma importância construir um cidadão capacitado de ler textos de várias semioses e que reconhece as variedades culturais presentes nos textos, como bem ressalta Rojo e Moura (2019), a mistura de cultura, cor e raça não podem deixar de serem percebidas dentro da sala de aula, uma vez que também se fazem presentes dentro dos textos. Nesse sentido, o letramento digital precisa fazer parte do contexto de ensino na Educação Básica.

LETRAMENTO DIGITAL E GÊNEROS DIGITAIS

A escola, como principal agência dos letramentos e dos multiletramentos, precisa ensinar aos alunos essas novas competências de leitura, principalmente, no atual contexto, no qual o texto digital ganhou seu espaço dentro da sala de aula. A escola precisa estar preparada para letrar digitalmente os alunos, valorizando

os aspectos multimidiáticos ou multissemióticos que fazem parte dos ambientes digitais, e tendo consciência que as tecnologias digitais estão sempre se renovando e se modificando. Dessa forma, o aluno precisa estar letrado digitalmente para fazer o uso correto das redes sociais, evitando que repasse notícias inverídicas, e também para saber interagir no ambiente virtual de forma crítica e ética. Os textos das diferentes esferas da comunicação circulam no espaço virtual, incluindo os textos literários. Assim, os alunos precisam compreender estratégias de leitura e produção textual necessárias para interagir com os diferentes textos literários, na esfera digital. O poema visual no meio digital, por exemplo, possui estratégias próprias de leitura e produção textual, que precisam não apenas de letramento literário, mas também de letramento digital.

Zacharias (2016, p. 17) afirma que, “Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias”. Isto é, o tempo muda, os gêneros se modificam, sendo necessário estarmos atentos a essas mudanças e levar para a prática pedagógica, de modo que o ensino das práticas de leitura e de escrita acompanhem as inovações das práticas languageiras do dia a dia.

Os gêneros discursivos se modificam e se adaptam com essa nova realidade, ampliando a cada dia o uso dos gêneros digitais. De acordo com Bakhtin (2016, p.12), os gêneros discursivos são fenômenos sociais de muita riqueza, de grande diversidade e não podem ser contados quantitativamente, pois eles se transformam, se diferenciam, conforme o tempo, conforme o uso, isto é, os gêneros se adaptam aos usos sociais da linguagem.

Coscarelli (2016) ressalta que a leitura e escrita na *internet* para fins de aprendizagem exige diferentes habilidades, pois é preciso que o aluno-leitor tenha conhecimento sobre como se estruturam os *sites* de pesquisa, como funcionam os mecanismos de busca na *web*, para selecionar informações confiáveis e relevantes, que saibam a função dos *links*, além de saber identificar os signos próprios de cada espaço digital, pois o mundo digital é permeado de atalhos, *links*

e *hyperlinks*, na qual se o aluno não tiver um objetivo de leitura, pode ser que haja um naufrágio durante a navegação.

A figura 5 mostrada abaixo, é um *print* de um *site* de poemas visuais/virtuais de um autor bastante conhecido - Fábio Bahia. Como podemos ver, dentro da página há diversas ferramentas de busca, e cada uma direciona o navegador para uma página ou para uma função dentro do próprio *site*, por exemplo, o ícone da lupa, ao clicar nela é possível fazer pesquisas de outros poemas visuais, dentro da própria página.

Percebemos também que este *site* é de uma revista intitulada “Revista Arara”, por ser uma revista digital, é composta não só pela exposição de poemas visuais/virtuais, mas também dar ao leitor outras possibilidades de leituras, por exemplo, quando clica nos três pontinhos do lado esquerdo da tela, é aberto uma aba que tem a opção de conhecer mais sobre a revista. Ao selecionar a palavra “literatura”, será aberta uma página, nela o aluno/leitor tem a opção de ler sobre diversos autores de literatura e suas respectivas obras. Também tem a opção de clicar na palavra “artes”, sendo direcionado para uma página que será encontrado renomados nomes das artes visuais. O mesmo acontece quando seleciona a palavra “audiovisual”, será aberta uma página com diversas indicações de músicas e filmes.

Figura 5: Imagem de *print* da tela do celular do *site* A poesia visual de Fábio Bahia – Revista Arara.



Fonte: *Print Screen* 12/10/2022. Disponível em: <https://arararevista.com/a-poesia-visual-de-fabio-bahia/>. Acesso em 15 de março de 2022.

Diante disso, é fundamental que o aluno conheça as ferramentas dentro do *site*, e principalmente, que tenha um objetivo de leitura para que não se perca no decorrer do percurso da leitura. Desse modo, dentro do *site* é possível fazer leituras, seja escrita ou visual, assistir vídeos, e ouvir *podcasts*, mas também é necessário selecionar as informações que irão contribuir com a construção do conhecimento que é conveniente naquele momento. Conforme enfatiza Zacharias (2016):

O letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias - como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos - quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos (ZACHARIAS, 2016, p. 21)

A BNCC (2018), documento oficial que norteia as práticas pedagógicas, sugere que o aluno esteja imerso no contexto digital desde os primeiros anos de escolarização, para que assim adquira habilidades de leitura e produção de textos, não somente no meio impresso, mas principalmente, no digital. Essa necessidade justifica-se devido às grandes mudanças sociais, que cada vez mais exige do aluno novas formas de produzir, de receber, e difundir textos nos diferentes contextos.

Portanto, é fundamental que os leitores compreendam o dinamismo da leitura *online* que ultrapassa as fronteiras dos livros impressos, e que a escola tenha como ponto central a formação de leitores e escritores críticos e éticos para atuarem em diferentes contextos, capazes de não apenas navegarem na *internet*, mas de selecionarem de forma consciente e crítica os textos literários que desejam ler. Assim, argumentamos a favor de que no espaço virtual, o letramento digital se articula com o letramento literário.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O texto literário, ainda hoje, tem servido como ponto de partida para o ensino de aspectos gramaticais, ou na maioria das vezes, tem se voltado para a periodização das escolas literárias, ou seja, o ensino volta-se para uma leitura

superficial, fragmentada, reduzindo o conhecimento de toda riqueza que o texto literário pode proporcionar.

Por isso Todorov (2009) argumenta que a literatura está em perigo, uma vez que as escolas priorizam o ensino da crítica, da teoria ou da história literária e não a leitura do texto literário propriamente dito. Outro ponto que o autor supracitado menciona é que a literatura está sendo disciplinarizada, dessa forma, passa a ser olhada como uma disciplina do componente curricular a ser aprendida e não uma forma de conhecimento, de deleite e de prazer. Diante desse pensamento Todorov (2009, p. 10) argumenta que para o aluno a: “[...] literatura passa a ser muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública”.

Rezende (2013) esclarece que a adesão da leitura literária na escola passa por vários fatores que faz com que a leitura do texto literário não se efetive de forma completa, dentre esses fatores está a falta de tempo e espaço, conforme ressalta:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola - que vejo, insisto, como possibilidade - não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p. 111).

Diante disso, percebemos que seria necessária uma organização da escola para acrescentar o texto literário de forma efetiva na vida dos alunos, uma vez que é importante dar ênfase ao texto literário, e desmistificar a ideia de que a literatura não acrescenta à vida do aluno, pois a literatura proporciona prazer, mas também tem o importante compromisso de construir conhecimentos, ligar o sujeito leitor a diferentes realidades sociais, despertar emoções.

Dalvi (2013, p. 68) menciona que: “[...] literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo ‘sobre’ literatura e não literatura ‘propriamente dita’”, entendemos que a leitura do texto literário per-

mite vivenciar situações únicas, pois cada leitor pode sentir a magia que o texto literário proporciona de forma diferente. Neste sentido, é primordial que a escola incentive a leitura do texto literário, dando prioridade a leitura da obra completa, pois o texto literário tem o poder de efetivar e contribuir para a construção de um leitor crítico e responsivo.

Cosson (2009, p, 47) defende que: “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”. Assim, o professor intermediário do conhecimento, precisa mediar o aluno nas leituras, fortalecendo a ideia de que para além de simplesmente ler a materialidade linguística, é fundamental que o aluno desenvolva a compreensão crítica, e que consiga estabelecer sentidos que se relacionem com a realidade social. Além do mais, o texto literário ocupa um lugar central no que diz respeito à apropriação da leitura, pois ajuda no desenvolvimento das competências linguísticas do aluno, no que diz respeito à compreensão de ideias implícitas.

O autor supracitado, deixa claro que: “[...] a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico” (COSSON, 2009. p.47), ou seja, quando se trata de texto literário, não deve se restringir às grandes obras canônicas, mas deve ter em mente que o texto literário se manifesta em diferentes espaços, principalmente nos dias atuais, que o letramento literário deve acompanhar o repertório cultural do aluno.

Como sabemos o termo letramento, diz respeito ao uso da leitura e da escrita como ferramentas para as práticas sociais, a partir disso surge o letramento literário que envolve a leitura do texto literário e o saber literário, pois não basta apenas ler, é necessário entender e associar com os acontecimentos sociais. O letramento literário deve ser uma prática contínua de leitura e que cada vez mais deve buscar formar um leitor crítico e responsivo, capaz de formular sua própria opinião, tomando um posicionamento crítico através da sua compreensão. Ademais, o letramento literário não se restringe apenas reconhecimento de gêneros literários, conhecimento sobre literatura ou uma simples habilidade pronta e acabada de ler textos literários, mas sim “[...] uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”. (SOUZA; COSSON, 2011, p.103).

Cosson (2009), fala sobre sequências didáticas cujo objetivo é contribuir com o letramento literário, dessa forma, ressalta a existência de quatro passos imprescindíveis de serem utilizados na construção de uma sequência básica, que são eles: a motivação, introdução, leitura e interpretação. Quanto à motivação, o autor defende que a leitura exige uma preparação do aluno, diante disso, sugere estratégias para despertar o interesse do aluno de uma forma bem atrativa e que deveria ser adotada por todos docentes para ajudar no primeiro contato com a obra literária. Dessa forma, a motivação tem como objetivo despertar o interesse do aluno para a leitura.

A segunda etapa consiste na introdução, que conforme Cosson (2009) é voltada para a apresentação do autor e da obra, no entanto, é necessário que o docente tome alguns cuidados, fazendo com que os relatos da vida dos autores não se tornem demasiadamente longos. A introdução é uma etapa importante na leitura de uma obra e o professor deve saber que não pode se estender muito para não se tornar cansativo, então, a introdução deve ter como objetivo situar o autor num tempo e espaço, destacando pontos importantes para a compreensão do texto a ser lido.

O próximo passo sugerido por Cosson (2009) é a leitura, ou seja, é a imersão de forma completa no texto propriamente dito, pois até certo ponto trabalhava-se apenas com elementos pré-textuais. Nesta etapa da sequência, o autor chama atenção para o acompanhamento da leitura, ou seja, o professor deve sugerir que a leitura de livros mais extensos seja feita em casa, mas, que a cada avanço na leitura seja feito alguns intervalos para que o docente tenha conhecimento das dificuldades encontradas pelos alunos no processo de leitura, como bem ressalta: “É durante as atividades de intervalo que que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura” (COSSON, 2009, p. 64). Ou seja, o acompanhamento e os espaços de intervalos são extremamente necessários nesse processo, pois afinal, a leitura sugerida tem objetivos que devem ser cumpridos, além do mais, estes intervalos ajudam o docente a ter conhecimento de que seu aluno realmente está lendo a obra completa.

O último passo da sequência básica consiste na interpretação, ou seja, nos sentidos atribuídos após a leitura da obra. Na sala de aula, os alunos terão mais de uma interpretação a respeito da obra, no entanto, esse fato contribui de forma significativa para a formação do leitor, pois cada aluno emitindo sua opinião, novos horizontes de leituras são abertos, além de que também é possível que se chegue a uma interpretação mais concreta do que realmente a obra literária está transmitindo.

Portanto, após a leitura de textos deve-se sempre chegar a uma interpretação, e esta deve ser externalizada, seja por meio de uma resenha ou por meio de exposição oral, como menciona, Cosson (2009, p.68) “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”.

O letramento literário é um processo longo, que deve ser começado logo nas séries iniciais, para que o aluno entenda que a literatura é fundamental para a construção de um sujeito crítico, ético e autônomo, e que nas séries posteriores, esses conhecimentos já adquiridos venham a ser apenas aprimoradas. Percebemos então, que o texto literário é imprescindível na vida do aluno, pois além de contribuir para sua formação intelectual, também contribui para sua formação cidadã.

A BNCC (2018, p.138), ressalta a importância da leitura do texto para além da fruição, uma vez que a literatura tem poder transformador, conforme a citação “Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor [...]”. Nesse documento existe um campo específico para o norteamento do trabalho com a literatura – o campo artístico literário –, que é definido como: “Campo artístico-literário, trata de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.” (BNCC, 2018, p.138), ou seja, este campo é um dos primordiais na vida do aluno, pois através do texto

literário o aluno consegue desenvolver seu pensamento crítico acerca de determinado assunto, também desenvolve a oralidade, a escrita e principalmente desenvolve sua capacidade de estabelecer sentidos ao que ler.

Na figura 6, é possível compreender como acontece essa relação de sentido entre texto e imagem. Veremos que o texto verbal fala da utilidade de uma pá (objeto usado para cavar), na qual, o poema descreve que o objeto assim como serve para sepultar, ou seja, para escavar uma cova de sepultamento, também é utilizado para gerar vida, para escavar e plantar. Dessa forma, a imagem da pá que é formada com as palavras do poema serve para dar completude ao poema, tornando-o mais expressivo.

Figura 6: Imagem do poema visual “Uma pá de coisas”, do autor Fábio Bahia.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/6umYqYBG27qSW2546>. Acesso em: 15 de Mar. 2022.

Portanto, o texto literário contribui de forma significativa para a construção do sujeito capacitado para exercer sua cidadania, pois sabe-se que o mundo literário além de proporcionar seu caráter lúdico que aflora o pensamento possibilitando uma viagem para outras dimensões, também faz-nos entender o mundo, os acontecimentos vivenciados, pois afinal a literatura está diretamente ligada à realidade social. Esse poema faz um jogo de ideias contrárias, brincando com os sentidos relativos às funções de uma pá, que pode representar morte ou vida. O texto literário precisa ser objeto de ensino na escola, a fim de que os alunos desenvolvam habilidades necessárias para leitura desse tipo de texto, compreendendo por exemplo, os sentidos figurados, o jogo de palavras, a ludicidade na brincadeira com as palavras, e o papel humanizador da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos possibilitou perceber o valor do texto digital da esfera literária, enquanto objeto de ensino, capaz de contribuir com o desenvolvimento de multiletramentos nos alunos da Educação básica, desde que seja ensinado a partir de estratégias de leitura que atendam as especificidades do texto literário enquanto produto sócio-histórico, que vai muito além de simplesmente materialidade linguística ou multissemótica.

Destacamos a importância de se ter estratégias de leitura definidas previamente, a fim de desenvolver nos alunos habilidades de leitura que permitam dialogar com o texto literário, reconhecendo seu poder humanizador, de provocar no leitor reflexões, mudanças de atitudes, experienciar o passado, o presente e o futuro a partir do poder de criar e recriar realidades, fugindo de atividades escolarizadas que se restringem a trabalhar o texto literário de forma fragmentada e descontextualizada.

Diante disso, as escolas precisam usar metodologias compatíveis com o ensino de habilidades e competências necessárias para leitura no espaço digital, uma vez que o mundo, cada vez mais, torna-se tecnológico, exigindo o letramento digital, com destaque em aspectos multimidiáticos e multissemióticos que exigem a formação de um leitor multiletrado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: Brait, Beth. Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2 ed. ver. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 2005. p.87- 98.

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

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: **Tecnologias para aprender**. COSCARELLI, Carla Viana (Org). São Paulo: Parábola, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola Propostas didática-metodológicas. In: **Leitura de literatura na escola** / Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, org. – São Paulo: Parábola, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs) **Gêneros Textuais e Ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p. 19-46.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: **Leitura de literatura na escola** / Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, org. – São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramento, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Acervo digital da UNESP, 2011.

TODOROV, Tzvetan, (1939). **A literatura em perigo** / Fzvetan Todorov; tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: **Tecnologias para aprender**. COSCARELLI, Carla Viana (Org). 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CAPÍTULO 14

RECATEGORIZAÇÃO METAFÓRICA: ANÁLISE NOS TEXTOS MULTIMODAIS DA PÁGINA ‘NAZARÉ: A ORIENTADORA’, NO FACEBOOK

Alceane Bezerra Feitosa¹

Júlia Maria Muniz Andrade²

Karla Dayane Silva Monteiro³

Doi:

1 Possui Graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI- 2014); Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI- 2016); Mestrado em Letras - Área de Concentração em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI- 2018). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Historiografia da Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Tem interesse na Evolução das Concepções que cercam o Ensino de Gramática em Documentos Oficiais, bem como nos estudos do Texto nas suas mais variadas manifestações. Atualmente exerce a função de Professor Efetivo na Rede Estadual de Educação do Estado do Ceará e Professor Supervisor do PIBID - Língua Portuguesa - na EEMTI LILI FEITOSA. E-mail: alceanebezerra@gmail.com.

2 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí- UFPI (2019). Possui graduação em Letras Português/Francês pela Universidade Federal do Piauí- UFPI (2016). Graduação em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI (2013). Graduação em Secretariado Executivo pelo Instituto Federal do Piauí- IFPI (2011). Especialização em LIBRAS e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte- FAEME (2020). Especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal do Piauí- UFPI (2016). Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI (2015). Curso Méthodologie du français langue étrangère no Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Medias-(CAVILAM) Vichy/França(2014). Especialização em Gestão de Secretariado e Assessoramento em Empresarial pelo Instituto Federal do Piauí- IFPI (2012). E-mail: juliabem@gmail.com.

3 Mestrado em Letras (área de concentração: Linguística) pela Universidade Federal do Piauí, Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Instituto de Teologia Aplicada (2008). É graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (2008). Possui experiência profissional no ensino de Educação Básica e no Ensino Superior e em revisão e correção de textos acadêmicos. Concentra-se em pesquisas referentes à leitura e escrita. É Membro do grupo de pesquisa Projeções em Pesquisas e Práticas de Leitura e Escrita-PROLETRAS- UFPI/CNPQ, professora da rede particular de ensino nos Anos finais e no Ensino Médio e Revisora e corretora textual. E-mail: karladayanemonteiro@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos clássicos da referência passam por redimensionamentos do aspecto de compreensão de referência como categorização do mundo e passa a atravessar outros inúmeros aspectos que se associam ao processo de referenciação na produção de sentido do texto e na atividade discursiva.

Sobre o processo de referenciação Silva (2013) destaca duas tendências, sendo a primeira, considera que a língua não é propriamente um conjunto de etiquetas, não havendo relação direta entre as palavras e as coisas, e a segunda, tendo a linguagem por função de descrição e representação da realidade.

Na primeira disposição sobre os estudos do ato de referir, a referência é abordada em uma perspectiva não-extensional, na qual os objetos do discurso não são dados, mas construídos no e pelo discurso.

Considerando o caráter evolutivo no estudo do referente, (FELTES; LIMA, 2013, p. 31) nos traz a seguinte concepção sobre a perspectiva clássica, “nem de longe alcança a plasticidade da língua na perspectiva hoje abarcada pela linguística textual”.

Dessa forma, considerando a recategorização como um recurso referencial que trata de transformações a uma entidade já introduzida no discurso (Apothéloz e Reicher-Béguelin (1995)), temos algumas concepções que passam por desdobramentos sobre a construção da recategorização.

O processo de recategorização possui seu nascedouro na concepção inicialmente proposta por Apothéloz e Reicher-Béguelin (1995) de que esta seria uma estratégia desenvolvida na atividade discursiva, porém, esta perspectiva vem sendo ampliada a fim de compreender outros cenários anteriormente não pontuados por estes autores.

Nesse sentido, apresentamos a proposta de análise pelo viés cognitivo-discursivo desenvolvida por Lima (2009) em uma interface com a linguística cognitiva, proposta pela qual, a autora redimensiona a concepção de recategorização e defende que os referentes não estão sempre materializados ou sinalizados por

pistas linguísticas, mas que podem estar ancorados tanto nas expressões referenciais como nos elementos que possam estar para além da superfície textual, assim sendo, por elementos alicerçados em modelos cognitivos que são sinalizados linguisticamente. Ou seja, podemos dizer que o processo de recategorização poderá assumir diversos coeficientes de explicitação.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar o processo de recategorização metafórica na construção de um *corpus* constituído por 5 postagens da página fake no *facebook* (*Nazaré, a orientadora*) a partir das perspectivas do modelo proposto por Lima (2009).

A constituição do *corpus* de análise se deu pela popularidade que a página “*Nazaré, a orientadora*” está assumindo na rede social *Facebook*, especialmente com o público do meio académico, bem como, pelo trabalho fecundo desenvolvido através de textos e imagens. Não obstante a isso, por ser um material emergente bastante produzido e difundido na contemporaneidade especialmente na geração de humor, como também, pela percepção de uma variedade de ocorrências do processo de recategorização, objeto de pesquisa para o qual se encaminha o fito deste estudo.

Para o alcance do intento desta pesquisa, na primeira parte deste artigo, apresentamos os pressupostos teóricos sobre a recategorização e a teoria dos modelos cognitivos idealizados (LAKOFF E JOHNSON, 1980), (LAKOFF, 1987), (FELTES, 2007) e recategorização à luz da perspectiva cognitiva-discursiva. Em seguida, apresentamos a análise sobre as ocorrências de recategorizações na página ‘*Nazaré, a orientadora*’, no *facebook*.

E por fim, trazemos algumas considerações sobre as discussões proporcionadas a partir da análise do *corpus* selecionado para a pesquisa, que se deu por postagens relacionadas na página, especialmente, ancoradas em texto bíblico, apontando percepções que corroboram a ideia teórica proposta de construção dos sentidos de um texto através da homologação dos referentes tanto no nível textual, relacionado à materialidade do texto, quanto no âmbito da cognição, supondo, uma prática de construção e reconstrução de sentidos nesses processos relacionados aos aspectos cognitivoss-discursivos.

RECATEGORIZAÇÃO: VISÃO PRECURSORA E FUNDAMENTOS BÁSICOS

O estudo inicial do processo de recategorização tem como precursores Apothéloz e M. J. Béguelin. O primeiro passo foi dado pelo artigo “*Construction de la référence et stratégies de désignatio*” de 1995, no qual os autores adotaram a concepção de *referenciação*, segundo a noção apontada por Mondada e Dubois (1995). Para Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), a recategorização trata-se de uma estratégia de designação dos objetos de discurso, e estes podem ser transformados no ato da enunciação.

Partindo disso, um indivíduo pode desconsiderar a denominação regular na designação de um referente e promover adequações às expressões através do processo de recategorização, a depender do ato da linguagem e seus propósitos comunicativos.

Esses autores trazem também a proposição de uma recategorização lexical a partir das manifestações das expressões anafóricas, ou seja, buscaram abarcar as transformações sobre o objeto do discurso através dessas retomadas. Na qual, essas expressões não possuem unicamente um valor referencial, podendo assim também modificar o objeto do discurso através das recategorizações na progressão referencial.

Assim, o grande empreendimento na perspectiva desses autores parte dessas diversas reformulações que sofrerá esse objeto discursivo na unidade textual-discursiva.

A perspectiva da Referenciação (MONDADA; DUBOIS, 1995) surge nos últimos anos do século XX, com o ideal de redimensionamento da visão clássica de referência enquanto palavras que categorizam exclusivamente as coisas do mundo e passa a ter dimensões de um processo que se efetiva na atividade discursiva.

Essa abordagem de referenciação surge em um viés teórico sociocognitivistas, no qual os estudos da Linguística Textual se propõe a investigar os pro-

cessos constitutivos dos sentidos de um texto, considerando o âmbito social e o cognitivo, e cravando uma assim, uma ruptura com os pressupostos clássicos que pautavam-se em uma dissociação entre os aspectos mentais e sociais. Nesse contexto, pautamo-nos em Koch e Cunha-Lima (2004, p. 295), quando trazem o seguinte entendimento:

O sentido das palavras e textos não lhes é imanente e não é depreensível numa atividade de cálculo com regras rígidas previamente estabelecidas. O sentido é necessariamente situado histórica e socialmente e é, também, plástico, no sentido de que, em todos os níveis da linguagem, existe uma negociação entre os interactantes para o estabelecimento desse sentido. A linguagem não traz os objetos do mundo para dentro do discurso e sim trata esses objetos de diversas maneiras, a fim de atender a diversos propósitos comunicativos: passa-se a falar, então, em objetos-de-discurso.

Assim, a nova concepção busca a valorização do aspecto social da linguagem como também dos relacionados à cognição.

Ainda sobre esse viés, Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 62) atentam para o fato de “o caráter do texto, no estágio atual dos estudos em LT, falar em favor de um objeto dinâmico, multifacetado, resultante de uma atividade linguístico-sociocognitiva, na qual se incluem parâmetros discursivos”. Contudo, percebe-se a importância de se analisar todo o processo que envolve a produção e/ou recepção dos textos, e, principalmente, considerar os contextos sócio-históricos.

A partir dessa noção, temos um alargamento da concepção de recategorização para abarcar aspectos aos quais o viés textual-discursivo não dá conta. Para Custódio Filho (2012) a recategorização pode efetivar-se inclusive sem a menção de expressão referencial. Segundo ele este fato “é uma estratégia referencial absurdamente frequente e, na verdade, constitutiva do processo de interpretação), mas ainda pouco investigada (CUSTÓDIO FILHO, 2012, p.853).

Para o autor, embora não apareça sempre uma expressão referencial que aponte a recategorização sofrida pelo referente, algumas pistas contextuais iram sinalizar esse processo, ou seja, a recategorização pode ser recuperada pelas noções contextuais.

Contudo, pautamo-nos em Lima (2009) quando propõe o redimensionamento da concepção de recategorização, nos seguintes termos da abordagem cognitivo-discursiva:

i) a recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re) construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais. (LIMA, 2009, p. 57)

Partindo dessas reflexões, Lima e Cavalcante (2015) propõem que esta noção proposta por Custódio Filho (2012) na qual traz recategorização sem menção referencial, seja empreendida como “recategorização sem menção de uma expressão referencial”. Apontam que esta designação pode abranger outros casos em que o processo de recategorização é mais complexo, especialmente, ao se tratar da explicitude do mecanismo. Assim temos, segundo as autoras, três situações de ocorrência desse fenômeno:

1) Quando o referente recategorizado não é homologado na superfície textual, mas a sua recategorização é confirmada por uma expressão referencial; 2) quando o referente é homologado na superfície textual por uma expressão referencial, mas a sua recategorização somente é construída no plano das estruturas e do funcionamento cognitivo, porém evocada por outras pistas linguísticas; 3) quando nem o referente nem a sua recategorização são homologados por expressão referencial na superfície do texto, mas ambos elementos são inferidos a partir da ancoragem em modelos cognitivos evocados pelas pistas textuais. (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p.308)

Sobre essas ampliações no conceito de recategorização, Lima (2009) traz uma extensão do processo ao compreender a percepção da natureza cognitiva que envolve o mecanismo e propõe uma interface entre a Linguística Cognitiva e a Linguística Textual, reconhecendo que a recategorização pode se realizar através de diversas porções contextuais, inclusive sem menção referencial explícita.

A TEORIA DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

Em se tratando da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (TMCI's), segundo a proposição de Lakoff (1987), temos a defesa da tese de que organização do conhecimento se dá por meio de estruturas complexas que constituem as categorizações que nós a todo momento empreendemos. Essas estruturas são denominadas como Modelos Cognitivos Idealizados (MCI's) e esses modelos são resultados do processo interativo entre nosso aporte cognitivo e a realidade, ou seja, com teor experientialista.

Contudo, o autor traz o MCI “como um todo estruturado complexo, uma *gestalt*”. (LAKOFF, 1987, p. 68). Assim podemos inferir então que os MCI's contribuem para a compreensão do mundo. Porém, Feltes (2007) traz na noção de que é interessante ressaltar que esses modelos são idealizados, ou seja, podem não se ajustar perfeitamente ou pode-se ainda construir diferentes modelos para a mesma circunstância. Como cita: “podem-se construir diferentes modelos para o entendimento de uma mesma situação, e esses modelos podem ser, inclusive, contraditórios entre si”. (FELTES, 2007, p.89).

Lakoff (1987) apresenta quatro tipos de Modelos Cognitivos sendo eles: i) proposicionais; ii) de esquemas de imagens; iii) metafóricos; iv) metonímicos. Para ele os proposicionais estão relacionados às propriedades dos elementos. Os modelos de esquemas imagéticos tratam dos esquemas que partem da nossa experiência. Os metafóricos já trazem um domínio para uma estrutura que corresponde a outro domínio. E os metonímicos parte de uma subcategoria ou de um todo, mais amplo.

Como corroboram Lima e Feltes (2013), os modelos são conhecimentos compartilhados e não meras construções subjetivas, não necessariamente representando a realidade, mas idealizando-a.

Seguindo ainda Lima e Feltes (2013), toma-se por importante uma atenção especial aos modelos cognitivos proposicionais (*scripts* e *frames*).

Com base em Lakoff (1987), o modelo proposicional *script*, pode ser definido como “uma cadeia de inferências pré-organizadas, numa sequência de con-

ceptualizações, relativa a uma situação de rotina específica (ou evento)” (LIMA; FELTES, 2013, p. 42).

Traçamos então o *script clássico* de restaurante proposto por Schank e Kass (1988), reiterado Lima e Feltes (2013), para um entendimento mais pontual no qual permite-se compreender a sequência de eventos que emergem na situação ir a um restaurante. Já os *frames* “são estruturas com o papel de representar entidades conceituais, [...] as quais ‘emolduram’ uma grande quantidade de conhecimentos sobre um determinado conceito”. (FELTES, 2007, p. 135)

No entanto, os modelos metafóricos são empreendidos a partir da perspectiva da metáfora conceitual de Lakoff e Johnson (1980), pois eles compreendem que a metáfora está intrincada no cotidiano das pessoas e não apenas como uma figura de linguagem usada em contextos específicos. Temos então a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) que traz a concepção de metáfora como um elemento que estrutura as ações e pensamentos dos indivíduos. Assim temos: “metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque existem metáforas no sistema conceitual das pessoas.” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p.7) Isso parte da crítica à concepção tradicionalista de metáfora, pois considerava apenas seu caráter estilístico de figura de linguagem.

Partindo então dessa interface, tomamos a cada tópico a compreensão da reformulação da noção de recategorização além da superfície textual.

A RECATEGORIZAÇÃO METAFÓRICA: UM VIÉS COGNITIVO-DISCURSIVO

Segundo a proposta de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), ao se promover uma recategorização com um propósito argumentativo, a expressão recategorizadora poderá ser licenciada por uma metáfora. Assim, a metáfora está imersa na *argumentação* como um dos subtipos da recategorização lexical explícita.

Destarte, Lima (2003) traz a concepção de que as recategorizações metafóricas podem ocorrer de forma implícita e não necessariamente explícita. Inclusive porque este último tipo de ocorrência fica limitada a recategorizações

seguidas de pro-nominalizações. Assim, a grande contribuição vem no sentido de que apresenta a ocorrência de recategorizações que estão necessariamente no plano da cognição.

No entanto, LIMA (2003) embora reconheça as grandes contribuições de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) também pontua que os autores se ativeram no fenômeno apenas por uma perspectiva textual-discursiva, que não compreende todos os demais aspectos relacionados, como por exemplo, os de ordem cognitiva. Assim, a autora nos traz dois tipos de recategorizações metafórica. O primeiro sendo a “Recategorização metafórica manifestada lexicalmente” e o segundo “Recategorização metafórica não manifestada lexicalmente”.

Na qual o primeiro se relaciona à retomada de um referente em que o elemento recategorizador está na materialidade do texto. Já o segundo, trata-se de quando a expressão recategorizadora não é necessariamente explícita na superfície textual, sendo assim transformado pelas inferências e pelas pistas contextuais, ou seja, a recategorização metafórica está compreendida para além da materialidade textual.

Diante disso, empreende-se a ideia de que pode haver eventos de recategorizações que possam estar processadas exclusivamente no nível da cognição, sem a evidência de nenhuma marca explícita e homologada na materialidade do texto.

Conforme versa Lima (2003; 2009) é necessário que haja um diálogo entre a linguística de texto e a linguística cognitiva para que se tenha uma melhor percepção do processo de recategorização, como também porque a homologação do componente cognitivo permite que haja uma maior abrangência e poder de descrição do fenômeno.

Contudo, no tópico a seguir destacamos a realização de que tal processo poderá dar conta de descrever como se dá fenômeno da recategorização nas postagens virtuais da página *fake* ‘Nazaré, a orientadora’, no *facebook*. E, sobretudo, diante do vasto arcabouço proposto pelo fenômeno “levantamos nós, apenas, a ponta do véu” (LIMA, 2009, p. 195).

PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO NA PÁGINA ‘NAZARÉ, A ORIENTADORA’, NO FACEBOOK: UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Devido aos diversos mecanismos comunicativos e principalmente mediados pelo crescimento tecnológico, as redes sociais configuram um novo espaço de interação, divulgação e comunicação muito amplo.

Dentre essas redes sociais, o *facebook* é uma das redes de mais ampla divulgação e grandes números de usuários, configurando uma rede de amplo acesso a outras culturas, a comunicação de forma geral e a divulgação de informações com pontual agilidade.

A princípio nos deteremos a caracterizar o *corpus* selecionado para a pesquisa. Nosso *corpus* é constituído por 5 (cinco) postagens selecionadas da página *fake* “Nazaré, a orientadora”. A diante, apresentamos os processos de recategorização metafórica nos textos imagéticos selecionados e chamamos atenção especialmente para os sentidos e efeitos proporcionados.

As cinco imagens que compõem o grupo de publicações referentes aos 10 mandamentos da vida acadêmica analisadas neste trabalho foram escolhidas de maneira aleatória, ou seja, não necessariamente segue a ordem numérica relacionada aos mandamentos propostos.

Os textos selecionados partem de um grupo de imagens publicadas que fazem menção ao discurso bíblico dos “Dez mandamentos de Deus”, aos quais, nestas imagens publicadas têm-se os “Dez mandamentos acadêmicos” propostos pela a figura de uma personagem “Nazaré” que anteriormente fora protagonista de uma novela televisionada pela rede Globo. E nesse contexto, ela retoma as mesmas características que tinha na novela, de uma figura manipuladora, irônica, e etc, promovendo então a adaptação do mesmo personagem a outro contexto e em uma outra forma de disposição.

Assim, poderíamos dizer que esses mandamentos são direcionados especialmente aos alunos, aqueles que estão especialmente mais envolvidos na

efervescência das produções e exigências acadêmicas, porém, enquanto mandamentos, eles certamente englobam a todos aqueles que compartilham do mesmo cenário, ou seja, que estão envolvidos no meio acadêmico, pois mesmo os professores e pesquisadores mais renomados possuem exigências e obrigações a serem cumpridas.

No entanto, a princípio, já percebemos que desde o nome da página têm-se uma recategorização metafórica, pois a expressão “Nazaré, a orientadora” é resgatada inclusive pela imagem e pelo contexto da própria personagem. Como também a expressão “orientadora” valida em um certo momento, um grau de autoridade que ela possa deter, assumindo uma relação no âmbito acadêmico de comparação com aqueles que tem determinada influência hierárquica ou poder.

Portanto, retomamos Lima (2009) quando compreende que a recategorização não é um mecanismo de cunho exclusivamente linear, “estando a sua configuração mais propícia a um movimento de circularidade que passa tanto pela superfície do texto quanto pelo seu entorno sociocognitivo”. (FELTES; LIMA, 2013, p. 37).

Assim, temos abaixo pela (imagem 1) o primeiro mandamento:

(Imagem 1)



Disponível em: www.facebook.com/nazareaorientadora/ Acesso em 20 dez. 2020.

Podemos perceber que nessa imagem ativa-se um interdiscurso com o primeiro mandamento sendo disposto como principal. Quando concebemos o discurso “*Não dormirás*” fazemos relação estreita entre a vida acadêmica que dispõe-se no nosso imaginário que é uma jornada exaustiva, uma vez que depreende-se da concepção que os indivíduos passam sono, possuem muitas responsabilidades, prazos para cumprir seus afazeres, dentre outras obrigações.

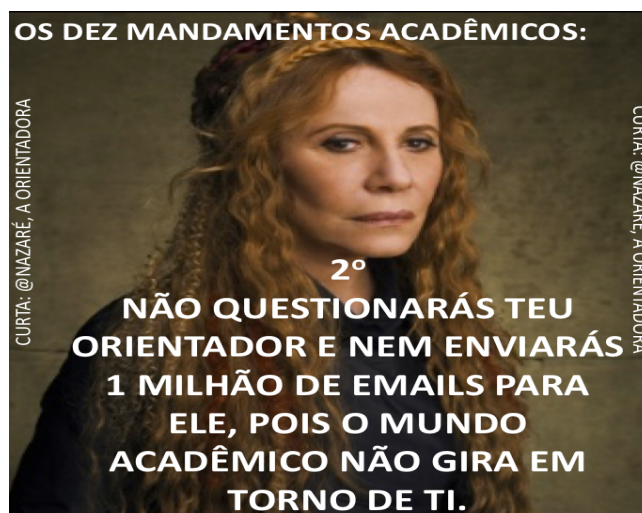
Podemos ativar também a metáfora conceitual “No meio acadêmico se passa sono”, pois compete ao âmbito cognitivo e inferencial essa reflexão que está para além da materialidade textual. Assim, reconhecemos o princípio da constituição do sentido apontado a partir da concepção de que

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito se não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Contudo, podemos ativar também algumas considerações a partir da expressão da personagem e do fundo da imagem, a partir dessa leitura interativa proporcionada pelos elementos linguísticos, já que ficamos credenciados a inferir também um fundo obscuro, melancólico, que passa a ideia de exaustão, esgotamento.

A seguir, na (Imagem 2), temos o segundo mandamento:

(Imagem 2)



Disponível em: www.facebook.com/nazareaorientadora/ Acesso em 20 dez. 2020.

Nesta imagem temos o segundo mandamento publicado, ao qual traz “*Não questionarás teu orientador e nem enviarás 1 milhão de emails para ele, pois o mundo acadêmico não gira em torno de ti.*” Podemos ativar a metáfora conceitual “o orientando traz desconforto ao orientador” uma vez que empreendemos a ideia de que o aluno a todo momento busca informações do seu orientador, procura efetuar contato para tirar dúvidas dentre outros. Já que o orientador, em tese, é a pessoa mais próxima e fonte mais segura de um direcionamento academicamente mais pontual.

Já podemos notar que a expressão da personagem e o fundo da imagem são os mesmos, e estes se repetirão por todos os mandamentos.

Outra inferência que podemos realizar é a percepção de que o aluno é insistente ao estabelecer contato com seu orientador, passando uma certa impressão de egocentrismo ou de esquecimento sobre o fato de que o professor também possui outros compromissos, outros orientados e etc.

Segundo (LIMA, 2009), não devemos assumir apenas a abordagem textual-discursiva, mas devemos considerar os aspectos cognitivos que apresentam-se inerentes ao fenômeno, assim, já podemos perceber claramente que esse processo realizado nas postagens da página “*Nazaré, a orientadora*” está intimamente ligado a abordagem cognitivo-discursiva, pois inclusive, traz textos com traços de intertextualidade, como esses que constituem o corpus, dialogam diretamente com o texto bíblico, religioso.

Na imagem 3, temos o quarto mandamento:

(Imagem 3)



Disponível em: www.facebook.com/nazareaorientadora/ Acesso em 20 dez. 2020.

Nesta imagem temos o quarto mandamento, que diz “*Não adulterarás teus dados*”, ou seja, nos traz implicitamente a concepção de que no meio acadêmico possa haver uma alteração nos dados da pesquisa para mascarar uma realidade fictícia, que não corresponde fielmente ao que se foi constatado pela pesquisa.

No entanto, alterar dados não é uma postura honesta no meio acadêmico, pois compromete o andamento da pesquisa e não se trata de um procedimento legal diante daquilo que se prevê para as publicações e produções acadêmicas.

Podemos também perceber que há uma certa progressão mesmo não muito direcionada ou firmemente organizada na disposição desses mandamentos.

Na imagem 4, têm-se o quinto mandamento:

(Imagem 4)



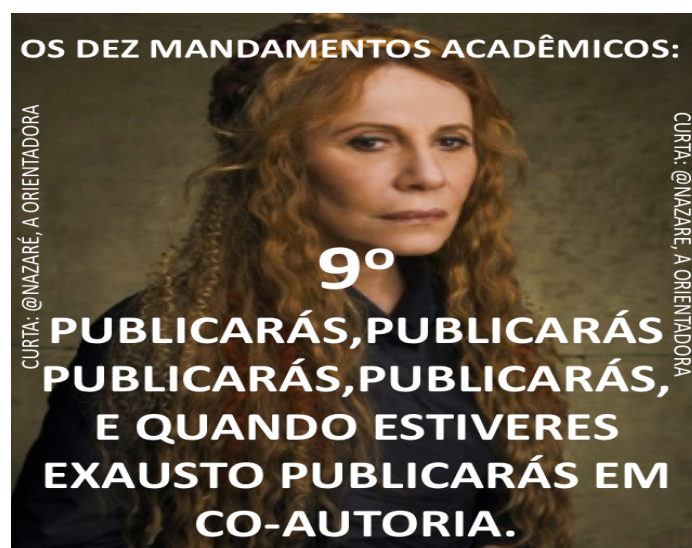
Disponível em: www.facebook.com/nazareaorientadora/ Acesso em 20 dez. 2020.

Nesta imagem temos o quinto mandamento, que diz “*Não farás falsas citações*”, que ativa-nos a concepção de que os alunos possam realizar falsas citações em seus trabalhos, e remete-nos a metáfora conceitual “Alunos fazem falsas citações”.

Falsas citações é um ato considerado como ilícito no meio acadêmico, ou seja, não é algo legal ou algo que se deva empreender enquanto pesquisador, e inclusive, é um ato perigoso, pois a partir do momento que você publica algo no seu trabalho você deve citar fielmente as citações e as fontes, fato que caso não ocorra, confere algumas penalidades de âmbito mais sério e comprometedor à face do pesquisador.

Na imagem 5, têm-se o nono mandamento:

(Imagem 5)



Disponível em: www.facebook.com/nazareaorientadora/ Acesso em 20 dez. 2020.

Nesta imagem, temos o nono mandamento, que diz “*Publicarás, Publicarás, Publicarás, Publicarás, e quando estiveres exausto publicarás em co-autoria*”, que ativa-nos a concepção de que os alunos devem tentar pleitear publicações de forma exaustiva para consegui-las, dando-nos entender de que não se trata de um processo fácil a ser alcançado e remetendo-nos a metáfora conceitual “Alunos devem exaustivamente tentar publicações”.

Além disso, podemos compreender que no cenário acadêmico há uma relação de parceria e comunhão de interesses em comum que são estabelecidas em relações de co-autoria, ou seja, as pessoas juntam-se para promover publicações de forma coletiva, uma atividade que irá favorecer a ambos os envolvidos.

Apesar do *corpus* se dispor de forma limitada, podemos confirmar as hipóteses defendidas por Lima (2009) mediante as análises dispostas. De fato, existem referentes que não estão propriamente homologados na superfície do texto e que, dessa forma, propiciam uma reconstrução cognitiva daquilo que não está exclusivamente ancorado na materialidade textual, mas está sinalizado pelas pistas linguísticas.

Percebemos também a homologação da interface entre a Linguística de Texto e a Linguística Cognitiva, proposta por Lima e Feltes (2013).

Entretanto, em relação aos Modelos Cognitivos Idealizados percebemos que, de fato, eles não necessariamente representarão fielmente esta realidade acadêmica, pois há uma quebra de expectativa ao se compreender que, por exemplo, há pessoas no meio acadêmico que não passam sono, ou que não precisam pleitear publicações exaustivamente, etc. Porém, eles podem favorecer para uma melhor compreensão dos mecanismos linguísticos estão revelados totalmente na materialidade do texto, a exemplo dos direcionamentos referenciais apresentados nas postagens analisadas nesta pesquisa.

Ressaltamos, contudo, que as análises empreendidas concernem na aplicação dessas concepções teóricas apresentadas, especialmente, nessas publicações na rede social *facebook*, para a descrição da construção dos sentidos do texto nesse contexto discursivo específico, ou seja, as postagens da página *fake* “Nazaré, a orientadora”, principalmente, porque estão estreitamente ligadas ao mundo acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemos a análise e a constatação da recategorização metafórica de maneira ampla, especialmente considerando o viés cognitivo-discursivo do processo de recategorização como proposto em Lima (2009).

Esse aporte teórico trouxe, sem dúvida, uma melhor compreensão do fenômeno, pois empreendemos que perpassa não somente uma concepção textual, mas traz de fato um intercâmbio entre a linguística textual e a linguística cognitiva (LIMA, 2009).

Sobre os resultados específicos apresentados da nossa pesquisa, temos que essa abordagem cognitivo-discursiva das recategorizações metafóricas nas postagens do *facebook* torna-se mais produtiva e interessante do que uma abordagem exclusiva à superfície textual. (LIMA, 2003).

Nessa perspectiva, destacamos através da análise do corpus, a percepção de que a real descrição dos referentes, de fato, nem sempre vem materializados na superfície textual, assim, fica a cargo das pistas contextuais e inferências auxilia-

rem na evocação desses referentes. Sob essa ótica, compreendemos que realmente dispõe-se de um processo multifacetado.

Contudo, a recategorização metafórica apresenta-se como uma estratégia recorrente e de suma importância na constituição dessas postagens e de grande relevância para produção dos sentidos de humor nos textos multimodais da página '*Nazaré: a orientadora*'. Uma vez que, através desse processo constitui-se todo entorno discursivo.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. **Construction de la référence et stratégies de désignation**. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (Eds.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores*. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995. p. 227- 271.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do GELNE, Piauí, v. 12, n. 2, 2010, p. 56-71.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, v.12, n.3, p. 839-858. 2012.

FELTES, H.P.M. **Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e teias**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FELTES, H. P. M; LIMA, S. M. C. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: LIMA, S. M. C; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 30-58.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. **Do cognitivismo ao sociocognitivismo**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous thing**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G; JOHSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LIMA, S. M. C. **Recategorização metafórica e humor: trabalhando a construção de sentidos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LIMA, S. M. C. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo dos processos de recategorização**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, 2009.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. M. **A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras**. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. M. C., CAVALCANTE, M. M. **Revisitando os parâmetros do processo de recategorização**. ReVEL, vol. 13, n. 25, 2015.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. **Construction dès objets de discours et catégorization: une approche dès processus de référentiation**. TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), n.23, 1995. P. 273-302.

SILVA, F. O. **Formas e funções das introduções referenciais**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CAPÍTULO 15

PARADIGMA INDICIÁRIO COMO MÉTODO INVESTIGATIVO EM PESQUISAS SOBRE LEITURA E ESCRITA

Karla Dayane Silva Monteiro¹

Doi:

INTRODUÇÃO

Não sendo uma tarefa fácil, tendo em vista as várias abordagens que o campo linguístico pode nos levar, serão descritos neste artigo os principais aspectos de discussão que levam à compreensão do surgimento do Paradigma Indiciário no âmbito das ciências humanas e como tal Paradigma se relaciona com o campo da Linguística e com pesquisas relacionadas à leitura e escrita. A presente discussão conduziu os procedimentos metodológicos de minha pesquisa de mestrado realizada pela Universidade Federal do Piauí e auxiliou na compreensão da relação entre Paradigma Indiciário e os estudos da linguagem.

Ao se refletir sobre ciência, a tentativa e o esforço em tentar descobrir as regras que governam o mundo natural é o primeiro aspecto a ser lembrado na trajetória científica percorrida pela humanidade. A chamada Revolução Científi-

¹ Mestrado em Letras (área de concentração: Linguística) pela Universidade Federal do Piauí, Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Instituto de Teologia Aplicada (2008). É graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (2008). Possui experiência profissional no ensino de Educação Básica e no Ensino Superior e em revisão e correção de textos acadêmicos. Concentra-se em pesquisas referentes à leitura e escrita. É Membro do grupo de pesquisa Projeções em Pesquisas e Práticas de Leitura e Escrita-PROLETRAS- UFPI/CNPQ, professora da rede particular de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, revisora e corretora textual. E-mail: karladayanemonteiro@gmail.com.

ca não foi, como se pensa, uma revolução voltada para a busca do conhecimento, uma revolução do conhecimento propriamente dita. A verdadeira Revolução Científica foi, acima de tudo, uma revolução da ignorância. Isso porque “a grande descoberta que deu início à Revolução Científica foi a descoberta de que os humanos não têm respostas para suas perguntas mais importantes.” (HARARI, 2015, p. 261)

Suassuna (2008) discute esses paradigmas que marcaram as ciências e o conhecimento a partir dos traços que delineararam os aspectos da ciência moderna até os novos parâmetros que revelam o fazer ciência a partir do século XX: um paradigma científico clássico e um paradigma científico contemporâneo. A conceituação do paradigma clássico nos leva à compreensão de uma ciência caracterizada pela racionalidade técnica e instrumental que se instaurou no período moderno e imperou até o início do século XX. O grande objetivo desse paradigma era a constituição de leis explicativas que, a partir de modelos científicos dominantes, detalhassem e apresentassem especificações para os fenômenos analisados.

Nesse campo da chamada ciência tradicional, a importância no estudo está em encontrar as exatas regularidades e uniformidades observadas nos fenômenos, visto que um dos objetivos principais desse paradigma era “traçar um conjunto de leis gerais para explicar o mundo” (SUASSUNA, 2008, p. 342). Nesse caso, os procedimentos de pesquisa são voltados para as propriedades da lógica formal, da racionalidade, do predomínio explicativo que se fundamenta no princípio da invariância, legitimando-se como modelos científicos aceitáveis.

Chizzotti (2014, p. 21) assim analisa, a respeito da ciência tradicional, que “Os paradigmas caracterizam as conquistas científicas universalmente reconhecidas que, por certo período, fornecem um modelo de problemas e soluções aceitáveis pelos que praticam certo campo de pesquisa.” E ainda acrescenta que as pesquisas baseadas nestes quadros conceituais aceitos, condicionam os pesquisadores a confiarem em proposições científicas consideradas evidentes, procurando não refutar as teorias já existentes.

Esse modelo de ciência, racionalmente articulado para explicar a realidade, começa a ser criticado no final do século XIX, momento em que ganha expressão um outro olhar sobre a constituição científica. Dentre os limites e críticas apontados a esse modelo, Ginzburg (1999) analisa o rigor desse paradigma científico que ele chama de “ciência galeliana”. Pautada no método experimental e no emprego da matemática, ela se aplica respectivamente na quantificação e na repetitividade dos fenômenos, deixando fora do leque de discussão a perspectiva individualizante de cada fenômeno.

Essa crítica de Ginzburg reflete uma tentativa de superar os reducionismos advindos da ciência tradicional formal que não atendia ao fazer ciência característico das ciências humanas e sociais. Freitas (2002) aponta os vários campos das ciências humanas e sociais que se apresentam sob uma perspectiva sócio-histórica e se contrapõe ao modelo galeliano. Tendo como pano de fundo o materialismo histórico-dialético, essa abordagem expressa métodos que vê o homem em processo de transformação e mudança, levando em consideração o caráter social.

No campo da psicologia, Vygotsky (1896-1934) procura estudar o homem tanto na sua dimensão social, quanto na dimensão individual. Pois, considerando o homem em sua totalidade, procura refletir sobre um novo modelo que articula dialeticamente aspectos sociais e individuais do sujeito, considerando a relação que o sujeito tem com a sociedade à qual pertence.

Sendo o homem um ser social, “a preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico.” (FREITAS, 2002). Essa abordagem percebe o homem como sujeito histórico, concreto, ser social, cultural, reflexo de uma cultura em que se torna possível a criação e a reprodução de ideias e consciência que produzem e reproduzem a realidade social.

No campo das teorias do fenômeno linguístico, Bakhtin (1895-1975) posiciona-se criticamente em relação à ciência tradicional de concepções empiristas e idealistas, o que ele chama de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. A primeira orientação implica o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito, fi-

cando a essência da língua centrada no próprio sistema linguístico, sendo esta um sistema imóvel e acabado. Já a segunda orientação é criticada por apresentar uma visão de linguagem centrada na representação fiel daquilo que existe na mente humana (espelho da psique do falante).

Bakhtin propõe uma nova perspectiva: a dialógica. Nela o estudo da língua pauta-se em sua natureza viva e articulada com o social pela interação entre os sujeitos historicamente situados. Compreende a língua como resultado de uma interação verbal, posto que a língua só produz sentido quando inserida no contexto de relações entre os sujeitos, negando que a essência da língua esteja somente no indivíduo ou apenas na estrutura da forma. Encontrar método nessa abordagem, é procurar método que considere a natureza comunicativa da linguagem, sua perspectiva dialógica que vê a enunciação como um fenômeno de caráter social e dialógico e o homem como um ser social e não individual e monológico.

Ainda no crivo das Ciências humanas e Sociais que refutavam o conjunto de verdades absolutas no âmbito das Ciências Exatas e Naturais, a História entra em cena como um campo da ciência que rompe com paradigmas tradicionais, reflexo da chamada Escola Metódica do século XIX, que via no documento e no fato histórico “uma verdade em si, autossuficiente e reveladora do passado.” (PINSKY; LUCA, 2009, p. 11). Sob nova perspectiva, nasce no início do século XX, com a Escola dos Annales, uma preocupação em vislumbrar não fatos grandiosos a partir de reflexões positivistas, mas uma preocupação com os hábitos do cotidiano, a história oral, das imagens, da criança, das mulheres, dos pequenos atores sociais. Nessa nova maneira de olhar, os teóricos da Micro-história “tomam o cotidiano como objeto de estudo e se preocupam com as vivências do homem comum, colocando-se novas perguntas sobre o passado e investigando outras fontes, além dos documentos escritos e oficiais” (SUASSUNA, 2008).

Barros (2013, p. 91) explica que a Micro-história é “uma modalidade historiográfica que se mostra pronta a mergulhar no projeto de enxergar grandes questões sociais a partir de uma escala de observação reduzida”. Mas esclarece que esse mergulhar deve ser acompanhado de um olhar intensivo que aproxima

o historiador do olhar de um detetive ou do criminalista, por ambos investigarem indícios, singularidades, bem como do olhar do médico que tenta enxergar por trás dos sintomas a grande doença que se esconde.

Os campos da ciência, aqui apresentados, demonstram uma postura arraigada num paradigma pós-moderno que confronta o que se mencionou no início deste capítulo: uma ciência dogmática que carga em si verdades absolutas. Entre as características da ciência pós-moderna listadas por Suassuna (2008), está a capacidade de operar com galerias temáticas, mais do que com objetos estanques e rigidamente limitados; ser relativamente imetódico, no sentido de que se constitui a partir de uma pluralidade metodológica. Além de admitir migração de conceitos e teorias entre campos de saber, sendo, por isso analógica e tradutora.

Assim, caracterizo a presente pesquisa como qualitativa a partir de uma abordagem sócio-histórica, tomando como cunho metodológico o Paradigma Indiciário que tem sua origem epistemológica no campo da História. A escolha pela pesquisa qualitativa com perspectiva sócio-histórica deve-se ao valor dos aspectos descritivos e percepções pessoais que focalizam o particular como instância da totalidade social, pois procura compreender os sujeitos envolvidos na pesquisa, e por intermédio, busca compreender o contexto em que este está inserido. (FREITAS, 2002).

Numa discussão materialista dialética, a pesquisa qualitativa, com enfoque sócio-histórico, não tem o intuito de investigar em razão de resultados. Por isso, o que a presente pesquisa propõe é a obtenção da compreensão do emprego de conhecimentos contextuais na elaboração de textos, a partir dos sujeitos de investigação. Mais especificamente, analisar os sujeitos a partir de seus textos, vendo-os como sujeitos em processo de desenvolvimento histórico e cultural. Não se pretende a pura descrição de fatos singulares, mas compreender como um fato singular se relaciona com outros acontecimentos, ao passo em que o objeto revele suas prováveis relações que caracterizam sua essência.

A partir dessa abordagem sócio-histórica da pesquisa qualitativa e retomando uma das características listadas por Suassuna (2008) sobre a perspectiva

de migração de conceitos e teorias entre campos do conhecimento, é que se toma emprestado, como já mencionado, o cunho metodológico chamado de Paradigma Indiciário, empréstimo do campo da Micro-história, que será o próximo ponto de discussão.

EPISTEMOLOGIA DO PARADIGMA INDICIÁRIO

Sob o prisma da Micro-história, Barros (2013) esclarece a nova perspectiva que permeia o estudo das fontes históricas. Citando a frase de LucienFebvre “Sem problemas não há história”, o autor reflete que a mesma aponta para uma “operação historiográfica que principiava com a formulação de um problema que permitiria que o historiador constituísse suas fontes. (BARROS, 2013. p. 84).

O fazer historiográfico ganha uma postura que coloca a fonte em processo de problematização. Isso significa que a partir da leitura que o historiador faz das fontes, nasce a necessidade de indagá-las, interrogá-las. A fonte por si só não seria o passado, não seria tendo acesso à fonte que ela vai apresentar uma leitura do passado. O acesso às fontes daria a possibilidade de explorar as possíveis questões que ela suscita na busca pela compreensão do passado.

Sob esse prisma é que o historiador Carlo Ginzburg (2006) procura explicar como, no final século XIX, emergiu no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico voltado para as pesquisas qualitativas e por ele chamado de Paradigma Indiciário. Ao praticar a Micro-história que, além de ter a cultura popular e o cotidiano como objetos de estudo, lançando seu olhar para o detalhe, para o particular, Ginzburg publica uma obra que posteriormente trouxe contribuições para outras áreas do conhecimento, dentre elas os estudos sobre a linguagem, a escrita e sobre o ensino de língua materna (CUNHA, 2009).

Em 1976, Ginzburg lança uma obra intitulada *O queijo e os vermes*. A obra nasceu quando Ginzburg, pesquisando a História Medieval, achou, nos arquivos com documentos da Inquisição, um processo judicial que trazia a história de um moleiro que sabia ler. A partir deste achado, ele produziu uma pesquisa tentando compreender como era, na visão de um moleiro medieval, a percepção de mundo.

Era processo minucioso, exaustivo, mas que Ginzburg não dedicou imediatamente uma análise. O processo foi encontrado por acaso, chamando a atenção do historiador uma das acusações feitas ao réu: “ [...] ele sustentava que o mundo tinha sua origem na putrefação. ” (GINZBURG, 2006, p.9). O historiador anotou o nome do processo, mas relata que a acusação que lhe inquietava seria o motivo para ter retornado os estudos deste processo, o que resultou na publicação da obra.

O processo acusava Domenico Scandella, conhecido por Menocchio. E o que chama mais atenção na obra de Ginzburg é que sua narrativa não foi extraída das informações explícitas no processo em si. Mas o fato de a documentação analisada ser caminho para a descoberta de uma realidade que aparentemente não estava informada nos textos. Isso porque, foi com um olhar para além do que estava escrito, indagando o texto, problematizando a documentação, que Ginzburg pôde compreender as percepções, leituras, sentimentos do moleiro e reconstruir, mesmo que parcialmente, um retrato da cultura e do contexto social em que Menocchio havia se constituído. Ginzburg (2006) esclarece que a documentação permitiu, a partir de Menocchio, uma compreensão de um seguimento da sociedade do século XVI, e

Em consequência, uma investigação que, no início, girava em torno de um indivíduo, sobretudo um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular - e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa - da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última pelos católicos. (GUINZBURG, 2006,p.10)

Assim, o texto do processo do moleiro transformou-se em pistas, dados singulares que revelam hipóteses explicativas de uma realidade em que a cultura oral dificultava compreender como se constituía a sociedade popular do século XVI. Ginzburg debruçou-se sobre a “farta documentação” que trazia os depoimentos e a partir de pistas, detalhes desses depoimentos, o historiador podia realizar, por exemplo, suposições sobre as prováveis referências trazidas por Menocchio ao longo dos textos que poderiam tê-lo influenciado na constituição de suas ideias.

Um dos aspectos que Ginzburg relata é que “foi possível rastrear o complicado relacionamento de Menocchio com a cultura escrita, os livros (ou precisamente, alguns dos livros) que leu e o modo como leu.” (GINZBURG, 2006, p. 10). Isso porque Menocchio tinha uma maneira particular de representar essas leituras através de suas ideias, o que o historiador chama de “crivo que Menocchio interpôs conscientemente entre ele e os textos, obscuros ou ilustres, que lhes caíram nas mãos.” (GINZBURG, 2006, p. 10)

Foi possível também o historiador observar que Menocchio tentava repassar suas leituras/ ideias aos seus contemporâneos. Isso foi percebido a partir da análise de trechos de depoimentos de conterrâneos que relatavam como o moleiro explicava suas ideias que adivinham das percepções que tinha das leituras que realizava.

Menocchio tentou comunicar essas “coisas” aos seus conterrâneos: “Eu vi ele dizer que no princípio este mundo era nada, que a água do mar foi batida como a espuma e se coagulou com o queijo, do qual nasceu uma infinidade de vermes; estes vermes se tornaram homens, dos quais o mais potente e sábio era Deus e os outros lhe dedicam obediência...”. (GINZBURG, 2006, p. 97)

Esse trecho da obra reflete a teoria de Menocchio a respeito da criação do mundo e que, como hipótese, Ginzburg lança como uma maneira particular de interpretação que o moleiro teve sobre a leitura de *Fioretto della Biblia*. Ribeiro (2006). É possível observar que o olhar de Ginzburg é um olhar que recusa enquadrar Menocchio num contexto já delineado, respeitando sua diferença e originalidade. Deixando claro que esse olhar é “simples procedimento metodológico”. Procedimento esse que analisa o discurso e lança hipóteses a partir dos questionamentos que ele sucinta.

A reflexão que se faz aqui neste ponto é o olhar sensível que o historiador tem para as leituras trazidas pelo moleiro, como Ginzburg percebe essa inserção e avalia as proposições do Moleiro sobre suas leituras, às vezes “distorcidas”, como diz Ginzburg, das leituras originais. O próprio Menocchio deixa clara a presença dessas leituras que se aglutinam com as suas próprias percepções, interpretações: “Não, senhor, mas sobre isso eu li no *Fioretto della Biblia*, mas as

outras coisas que eu disse sobre o caos eu tirei da minha própria cabeça.” (GINZBURG, 2006, p. 95).

Barros (2013), ao discutir a percepção de Ginzburg (2006) em relação às leituras de Menocchio em que ele “deformava agressivamente (de maneira completamente involuntária, é claro) o texto.” (p. 89), percebe-se no crivo desta discussão, as considerações feitas por Renato Janine Ribeiro (2006, p. 194) no pós-fácio da obra: “o importante não é o que Menocchio leu ou recebeu- é como ele leu, é o que fez de suas experiências; o que diminui a distância que se costuma propor entre leitura e escrita, entre uma postura passiva e outra ativa diante do conhecimento”.

Cunha (2009) relaciona essa “postura ativa”, que Ribeiro atribui a Menocchio, a uma noção de Bakhtin (2011) em que o leitor deve ter, sobre o discurso, uma “ativa posição responsiva”. O leitor/ouvinte concordar ou discorda do discurso, total ou parcialmente. E tem a possibilidade de completá-lo, aplicá-lo, adaptá-lo, por exemplo. Essa noção leva à percepção de que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é preenche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte e o falante.” (BAKHTIN, 2011, p.271).

E é essa postura que Ribeiro (2006) vê nas leituras de Menocchio. E essa discussão retoma a questão do método. O relevante é a reflexão sobre o processo minucioso de investigação realizado por Ginzburg. Os indícios encontrados nos textos, a partir de sua rede interpretativa, o levou a compreender como se constituiria uma tradição cultural da História Medieval não ligada a textos escritos.

Para Ginzburg (2006, p.189), foi possível ver “aflorar, através das profundíssimas diferenças de linguagem, analogias surpreendentes entre tendências que norteiam a cultura camponesa que tentamos reconstruir e as de setores mais avançados da cultura quinhentista.” Essa relação de “influência” mútua entre as classes sociais dominantes e subalternas é relacionada pelo próprio historiador com outro conceito trazido por Bakhtin: Circularidade.

Esse conceito foi apresentado por Bakhtin em um estudo sobre as relações do poeta Rabelais e a cultura popular do seu tempo. Esse conceito tem como

princípio a percepção da influência mútua que culturalmente as classes dominantes e as subalternas exercem umas sobre as outras. Sobre o estudo de Bakhtin, Ginzburg (2006, p. 189) afirma que “Figuras como Rabelais [...] fecharam uma época caracterizada pela presença de fecundas trocas subterrâneas, em ambas as direções, entre a alta cultura e a cultura popular.”

Aqui está o ponto em comum entre o estudo de Bakhtin e o de Ginzburg: em *O queijo e os vermes*, o historiador também percebe esta circularidade. Sob um olhar metódico, observando o singular, o particular na documentação inquisitorial do moleiro, o historiador pôde lançar a hipótese de que,

[...] entre a cultura das classes dominantes e das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo (exatamente o oposto, portanto, do ‘conceito de absoluta autonomia e continuidade da cultura camponesa’ que me foi atribuído um certo crítico). (GINZBURG, 2006, p. 10)

De maneira análoga, repensa-se essa postura analítica de Ginzburg, entrelaçada com os conceitos trazidos por Bakhtin, na análise de textos dissertativo-argumentativos de alunos concludentes do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português). Debruçando-me na relação dos conceitos de responsividade na relação do texto com o leitor, na maneira como um influencia o outro. Assim como Ginzburg analisou o documento do moleiro, foram analisados textos dos alunos, a partir de um olhar metódico, peculiar, levando em consideração a interatividade e a alteridade trazida pela documentação a ser analisada.

A discussão sobre esse novo paradigma foi retomada e explicada epistemologicamente por Ginzburg na obra *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, uma coletânea de ensaios publicada dez anos após a primeira edição de *O queijo e os vermes*. Um dos ensaios intitulado *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, explicita as raízes deste método investigativo evidenciado na primeira obra do historiador: o paradigma indiciário.

Ginzburg explica as raízes desse paradigma que se assemelha com o ofício do médico, que procura descobrir a doença através dos sintomas, ou como Sher-

lok Holmes, procura a verdade nas pistas, nos indícios, naquilo que aparentemente é marginal. Apresentando assim a proposta de um método que tem como ponto principal “examinar os pormenores mais negligenciáveis [...] método interpretativo centrado nos resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores.” (GINZBURG, 1989, p. 144;147)

É nessa perspectiva que se propôs, em minha pesquisa, analisar textos de alunos de ensino superior, observando a singularidade de fatos textual-discursivos, numa concepção responsiva dos enunciados. Houve o objetivo encontrar indícios que revelassem leituras de textos variados e possíveis relações com as produções textuais dos sujeitos pesquisados, no intuito de observar como eles organizam o diálogo trazido no texto escrito, tendo em vista que para Bakhtin, “Desvelam-se, nessa operação, aspectos semânticos não reiteráveis do signo, decorrentes justamente do fato de sua produção e percepção serem sempre contextualizados (singulares, evênticas).” (FARACO, 2009, p. 43-44)

Assim, há um olhar dialógico entre o pesquisador e os textos, bem como sobre o texto e os diálogos que serão trazidos pelos sujeitos pesquisados. Isso porque entende-se sujeito como ser social e historicamente situado. Sujeito que traz consigo uma consciência individual que só pode ser construída na interação, constituída dialogicamente.

E é dessa constituição que os textos são produzidos, no contexto da dinâmica histórica da comunicação, que se configura em um duplo movimento. Tanto o de réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ao não dito, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo. (FARACO, 2009, p. 42)

Assim os textos dos alunos são considerados aqui como “ [...] realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...]” Bakhtin (2011, p. 307). Isso porque para se fazer pesquisa em ciências humanas, segundo Bakhtin, o pesquisador deve ter em mente que “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307). Essa concepção é o que difere as ciências humanas (rede de relações dialógicas com o objeto, que é sempre a expres-

são de alguém) das ciências naturais (em que o objeto é tratado a partir de uma relação estritamente monológica). Na presente pesquisa, pretendeu-se um fazer ciência sob um ponto de vista tanto dialógico quanto indiciário.

No paradigma indiciário, como método interpretativo, realiza-se o método chamado de abdução. Nele, o pesquisador não parte de uma hipótese que, confirmada ou não, tenha que se encaixar uma teoria existente. Duarte (1998) explica o método abdução, a partir do exemplo investigativo de Ginzburg, o do detetive:

Para Sherlock, ‘é um erro capital teorizar antes de possuir os dados. Inadvertidamente, começa-se a torcer os fatos para acompanhar as teorias, ao invés de as teorias seguirem-se aos fatos’ [...] Uma característica fundamental da abdução é justamente o fato pelo qual o observador parte dos dados para chegar a alguma teoria. (DUARTE, 1998, p. 43)

Assim, não se lança hipóteses sobre a produção dos alunos, visto que apenas os indícios, os dados singulares (elementos linguísticos e extralinguísticos) presentes em cada texto/discurso é que possibilitarão lançar hipóteses explicativas a presença de leituras de textos variados e possíveis relações com as produções textuais dos sujeitos pesquisados, no intuito de observar como eles organizam o diálogo trazido no texto escrito.

Sobre hipóteses, Duarte (1998, p.44) assim fala sobre o trabalho do pesquisador enquanto detetive: “O conhecimento que ele tem é contextualizador de suas hipóteses, porque ele as faz tendo em vista seu domínio sobre o assunto em questão”. Compreendendo, neste método, a necessidade de não se levantar hipóteses prévias explicativas, para a condução inicial das análises foram levantadas três hipóteses, não explicativas, mas norteadoras na busca de dados singulares que supõem a ação dialógica nos textos:

1. No texto escrito aparecem indícios de leituras realizadas pelos sujeitos.
2. Na escrita, os sujeitos relacionam essas leituras com seus posicionamentos, argumentos.
3. Os sujeitos relacionam entre si os diálogos que trazem no texto (percepção de como os diferentes discursos são organizados no interior do texto).

Com essas hipóteses norteadoras, será possível, a partir de olhar minucioso, abrir caminhos para encontrar dados singulares, já que “tais dados são assim chamados por causa da peculiaridade de sua ocorrência, muitas vezes surpreendente aos olhos do analista. Porque o que se busca é o “fato surpreendente” tendo em vista que o “dato singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência, é idiossincrático, diferente e, muitas vezes ‘estranho’” (DUARTE, 1998, p. 62). O trabalho do analista, aqui, é o de justificar a ocorrência desses dados, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dela.

Sobre a cientificidade e validade do método indiciário, o próprio Ginzburg lança a pergunta: “Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso?” (1989, p. 178). Ele mesmo responde situando a Linguística neste universo.

A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto de científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também para outras disciplinas [...] Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras pré-existentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista e intuição. (GINZBURG, 1989, p.178-179)

PARADIGMA INDICIÁRIO NO CAMPO DA LINGUAGEM

Situando o método indiciário no contexto educacional, Suassuna (2008, p. 350) observa que este está em um contexto histórico mais amplo. O que significa que o pesquisador constrói novos conhecimentos sobre o fato pesquisado, a partir dos questionamentos que faz sobre dados. A autora acrescenta que o fato de não haver hipóteses prévias não significa que não haja um quadro teórico de referência que oriente a coleta e análise de dados ou que a pesquisa seja desprovida de rigor. Ao contrário, nesse tipo de pesquisa há uma atenção à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar suas descobertas num contexto mais amplo.

Assim é que se situa as pesquisas realizadas no campo da linguagem no Brasil. Com grande notabilidade, os estudos de pesquisadores do Instituto de estudo da linguagem- UNICAMP. Dentre esses pesquisadores está Maria Bernadete Marques Abaurre (1995) que utiliza em suas pesquisas o paradigma indiciário de cunho qualitativo, a partir de processos abduativos, como método de investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem. Em seu estudo, há a busca de caminhos metodológicos que permitem descobrir elementos fundamentais para a explicação da relação sujeito/linguagem ao longo do processo de aquisição da escrita.

Assim alguns dados de caráter singular representativos da escrita inicial foram detectados em alguns processos de refacção de texto. A exemplo, ao analisar a produção de um aluno sobre a copa do mundo de 1994 (uma receita para realizar uma boa copa), foi possível perceber que este escreveu o nome de alguns jogadores com letra minúscula, mas na refacção do texto, havia um rabisco nas letras minúsculas iniciais que foram substituídas pelas letras maiúsculas correspondentes.

A hipótese lançada é a de que a opção inicial das letras minúsculas pode ser um indício de que, no momento inicial da escrita de uma receita por esta criança particular, pode ter prevalecido o caráter de “ingredientes” assumidos pelos nomes dos jogadores, e não o fato de se tratarem de nomes próprios que exigem maiúsculas, o que esta criança parecia saber. (ABAURRE *et al*, 1995, p. 15)

Nessa perspectiva é que Abaurre *et al* (2006) esclarece as vantagens da utilização do paradigma indiciário nos estudos de aquisição da linguagem. Seus estudos mostram que “pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade.” (ABAURRE *et al* 2006, p. 17)

Também utilizando o paradigma indiciário, Duarte (1998) desenvolveu um estudo em que lançava hipóteses explicativas sobre os procedimentos de leitura em produções escritas inerentes à prova de redação do Vestibular da UNICAMP.

O estudo permitiu à pesquisadora efetuar quatro hipóteses sobre a “caminhada interpretativa” realizada pelos candidatos desde o momento que leram uma coletânea de textos (leitura prévia obrigatória) da proposta de redação até o momento da realização da produção destes.

Através de “pistas”, indícios, deixados nas redações foi possível identificar os seguintes procedimentos de leitura (DUARTE, 1998, p. 10):

1. Candidatos que se prenderam demasiadamente aos textos da coletânea.
2. Candidatos que articularam criativamente as informações lidas nos textos da coletânea.
3. Candidatos que se desviaram do tema da proposta.
4. Candidatos que realizaram uma leitura orientada ideologicamente, produzindo efeitos de sentidos aparentemente “estranhos”.

A partir da identificação desses procedimentos, Duarte (1998) lançou algumas hipóteses explicativas. A primeira delas é a de que tais procedimentos de leitura são consequência da própria história de constituição dos candidatos enquanto sujeitos de linguagem e de seus projetos de dizer. Além da hipótese de qual tinha sido a formação escolar de tais sujeitos, especificamente, a visão de que tipo de “dicas” eles receberam nas aulas de redação ou nas de Língua Portuguesa.

Sobre a pertinência do Paradigma Indiciário, Duarte (1998 p. 158-159) esclarece que o olhar dos dados exige a busca de uma realidade que se revela inteiramente nos dados, o que implica a necessidade de abordar certas questões que condicionam o aparecimento de fenômenos linguísticos e que, muitas vezes, têm razão de ser em fatores extralinguísticos.

A autora ainda acrescenta que o Paradigma Indiciário possibilita aos docentes o entendimento dos fenômenos que estariam por trás das produções dos alunos, o que implicaria, por exemplo, na formulação de alternativas para o progresso linguísticos dos próprios discentes.

Outro estudo ancorado na perspectiva teórico-metodológica do paradigma indiciário, foi o de Cunha (2009). O objetivo aqui era buscar indícios de leituras

em produções de textos de estudantes do ensino médio, na tentativa de perceber as construções de sentido relevadoras de suas visões de mundo. A partir da aplicação de propostas de produção de redação dos vestibulares da Unesp e da Unicamp e do Exame nacional do Ensino Médio, propostas que também apresentam uma leitura prévia de uma coletânea de textos.

A partir dos indícios encontrados nas produções, Cunha (2009) lança hipóteses de que, no percurso entre a leitura e a escrita, uma teia de sentidos foi construída a partir da mobilização de leituras precedentes desencadeadas por uma atitude de respostas às propostas de redação e à leitura dos textos que as acompanha. E que os recortes selecionados pelos leitores refletem as leituras de mundo desses alunos.

Costa (2013), objetivou observar indícios de práticas de leitura e escrita anteriores à esfera acadêmica, em resumos produzidos a partir de artigo de opinião, de alunos ingressantes e participantes de um programa universitário. Além de objetivar detectar, a partir da materialidade linguística, diálogos com textos, gêneros e práticas.

A autora detectou em sua pesquisa, a partir dos indícios encontrados, o diálogo principal com três práticas escolares: com o próprio gênero resumo, a dissertação e os gêneros de divulgação científica. O estudo também mostrou que a escrita de um resumo envolve conhecimento e familiaridade com o gênero do texto base, o que remete a um diálogo com o já dito e com o que ainda por dizer, bem como com práticas de leitura e de escrita.

Estas constatações foram relevantes e culminaram na hipótese de que o diálogo com as práticas escolares remete ao momento histórico dos alunos, ingressantes na universidade, que não se desvencilham imediatamente de práticas de letramento anteriores ao ingresso na universidade. Outra hipótese lançada é a de que grande parte dos resumos analisados dialoga com práticas autoritárias de leitura e escrita, em que o aluno apenas reproduz, “revozea” o já dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as pesquisas explicitadas até aqui demonstram a relevância da utilização do Paradigma Indiciário no campo da linguagem e, conseqüentemente, no campo educacional. Esta discussão tem por objetivo apresentar o caminho que se faz necessário para o desenvolvimento de pesquisas que tenham como recurso metodológico a investigação singular. Como já mencionado, se relaciona com pesquisas qualitativas de abordagem sócio-histórica, tendo como cunho teórico-metodológico o Paradigma Indiciário. O objetivo desta investigação é analisar textos, observando a singularidade de fatos textual-discursivos, numa concepção responsiva dos enunciados. que abre caminho para a análise singular do campo de pesquisa, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados no processo de investigação, bem como os procedimentos de apreensão e análise dos dados.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. *et al.* **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual.** Trabalhos de linguística Aplicada, Campinas, jan. /jun. 1995.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARROS, José D'Assunção. **A Expansão da História.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COSTA, Cristina Fontes de Paula. **O gênero resumo na universidade: dialogismo e responsividade em resumos de alunos ingressantes.** 2013. 127 p. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Indícios de leitura, visões de mundo e construções de sentido**. 2009. [s.n.]. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Lingüística) — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, Juiz de Fora, n. 116, p. 21-29, jul. 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução de Maria Betânia amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HARARI, YuvalNoah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Tradução de Janaína Marcoantonio. 4. ed. Porto Alegre: L&M, 2015.

PINSKY, C. B.; DE LUCA, Tania Regina (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

SUASSUNA, Livia. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem**: histórico e validação do paradigma indiciário. Perspectiva, Florianópolis v. 16, n 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

CAPÍTULO 16

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

Maria de Nazaré Sousa Queiroz¹

Fabricia Pereira Teles²

Doi:

INTRODUÇÃO

É sabido que a formação docente é um processo complexo e desafiador que merece ser discutido, tanto no âmbito universitário como no escolar, por professores, gestores, coordenadores, diretores e demais profissionais atuantes da área da Educação. Ciente da problemática encontrada no processo de formação docente, neste texto será enfatizado a importância de conhecer e dar continuidade aos programas institucionais de formação de professores, que aqui se põe em destaque, o Programa Residência Pedagógica.

Considerando que o Programa Residência Pedagógica tem a intenção de possibilitar aos acadêmicos de licenciatura, que futuramente serão profissionais docentes, experiências no ambiente de sala de aula como um convite a imersão ao universo escolar, a finalidade deste artigo é discutir e ressaltar a importância do Programa Residência Pedagógica na formação docente dos acadêmicos do

¹ Pedagoga, formada pela Universidade Estadual do Piauí- Campus de Parnaíba, ex-bolsista do Programa de Residência Pedagógica.

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP), Mestre em Educação (UFPI), Profa Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí.

subprojeto de Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, em Parnaíba-PI.

O Programa Residência Pedagógica que é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem contribuído de forma significativa para a formação inicial dos acadêmicos atuantes no projeto (Machado, 2021), pois tal Programa institucional proporcionou estratégias para as futuras ações na pós-formação acadêmica, ou seja, contribuiu para ações docentes a serem formadas e efetivadas nos ambientes escolares e auxiliou as ações dos acadêmicos nas observações, reflexões e intervenções realizadas nas escolas de educação básica, vinculadas ao subprojeto de Pedagogia.

A seguir, além de uma breve discussão teórica sobre a história da formação docente serão explanadas as contribuições de tal programa para a formação de futuros docentes, descrevendo estratégias de formação, proposta didática, intervenção em sala de aula, dentre outras ações do subprojeto em questão.

BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

O Programa Residência Pedagógica constitui uma iniciativa do Ministério da Educação implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), que diz respeito a uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Tem como objetivo melhorar a qualidade da formação de professores por meio do aperfeiçoamento da prática de ensino nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos graduandos nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade do curso.

O referido programa visa aprimorar o desenvolvimento profissional dos licenciandos (residentes) e estimular a permanência na docência, contribuindo, assim, para ajustar a disponibilidade de profissionais habilitados às demandas da rede pública, minimizando a carência de professores na educação básica. Tal programa institucional almeja aproximar universidade e escolas da rede básica de ensino, propiciando aos acadêmicos de licenciatura em processo de formação

inicial, contato direto com a realidade da sala de aula, estando na condição de docente.

Em se tratando do subprojeto Pedagogia UESPI-Parnaíba, edital CAPES/2020, nos encontros formativos ocorreram:

- planejamento de atividades escritas;
- estudo dirigido referente às questões envolvendo a Alfabetização, Letramento e Multiletramento.

Os textos norteadores para a produção dos trabalhos tiveram como aportes teóricos os livros “*A importância do ato de ler*”, de Paulo Freire (1986); e “*Alfabetização, letramento e multiletramento em tempos de resistência*”, organizado por Fernanda Coelho Liberali e Antonieta Megale (2019). Além disso, foi proposto também a elaboração de um texto dissertativo e uma grelha-resumo, ambos os trabalhos se fundamentaram na questão: *qual lugar da profissão docente em meio a responsabilidade de alfabetizar crianças tendo em vista promover condições de vida humana para todos?* ”

A citada questão norteadora teve como suporte as contribuições de docentes-pesquisadores de diferentes etapas do ensino, especialistas na área de discussão. Em tais encontros de formação, foram pontuadas reflexões acerca do exercício e importância da prática docente, sobretudo no que se refere a necessidade imprescindível da profissão professor(a) na sociedade.

Por meio de relatos e exposição de importantes profissionais docentes, foi enfatizado o valor e a contribuição que o Programa Residência Pedagógica fornece, sobretudo quanto as experiências no estágio para a construção de saberes e constituição da identidade docente.

Figura 1 - Encontro formativo com docentes, preceptoras e acadêmicos residentes: *Residência Pedagógica e a articulação Prática-Teoria-Prática*



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

No Brasil, Gatti (2010), escreve que a formação de professores teve início no final do século XIX, com a preparação de pessoal para atuar na prática denominada de ensino das “primeiras letras”, em cursos específicos que passou a se chamar de Escolas Normais. No século XX, os cursos normais oferecidos no país representaram aquilo que se entende hoje por Ensino Médio. Gatti (2010) afirma ainda que a formação de docentes em nível médio prosseguiu destinada a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para Educação Infantil -excetuando o período de formação para o magistério em nível superior advindo do bacharelado, ou melhor explicando, o esquema 3+1 - a formação docente nas licenciaturas em nível superior só foi possível com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/1996 que institui a Formação Docente em nível superior.

Embora a formação de professores no Brasil tenha sido criada com o intuito de formar profissionais docentes capacitando a lutar pela transformação da realidade social, é preciso considerar o que Nóvoa (2009) diz:

A formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação (Nóvoa, 2009, p. 04).

Nóvoa (2009) coloca que é preciso mudar os modelos de formação. É preciso valorizar os saberes e conhecimentos gerados na escola e não apenas de es-

pecialistas externos a ela. A formação se dá por um processo de desenvolvimento da articulação teoria-prática, entre a ação e reflexão direcionadas às situações de aprendizagens e construção de saberes da profissão.

Além disso, a formação docente deve estar voltada a aprender lidar com os conflitos e situações reais de existência do professor(a) em sala de aula. Por meio dessa ação reflexiva, os docentes refletem sobre suas práticas, sobre o conhecimento de si próprios, da relação de suas práticas com situações reais quer de seu contexto profissional, quer das práticas da sociedade de forma mais abrangente.

É imprescindível ressaltar a relação teoria e prática como objetos constituintes e indissociáveis no processo de formação docente, tendo em vista que ao manter essa relação de forma intrínseca, esse processo acaba por tornar-se complementar. No que se refere a tal relação, Souza (2001) enfatiza que

Teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há independência. Não há determinação de uma em relação a outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade (Souza, 200, p. 7).

Com base nessa perspectiva, compreende-se que a base teórica é imprescindível para a realização prática na atuação docente, a qual traz a legitimação intencional na busca pela construção de conhecimentos e aprendizagens dos educandos e, dessa forma, aperfeiçoa os saberes e ações construídas e desenvolvidas pelo profissional docente.

Durante os dois módulos iniciais do Programa Residência Pedagógicas no subprojeto de Pedagogia, os estudos acerca dos conhecimentos pedagógicos foram fundamentais para a execução prática dos acadêmicos em suas atividades de regência.

Como a prática de regência pelos residentes foi realizada primeiramente, no período da Pandemia da Covid-19, o programa antecipadamente orientou e preparou os licenciandos a lidar com essa adversidade por meio de workshop, estudos e pesquisas sobre o aperfeiçoamento prático docente no formato remoto, o que muito favoreceu na aprendizagem de metodologias inovadoras e diversificadas.

No ensino presencial, realizado no terceiro módulo, os acadêmicos desenvolveram suas atividades com mais leveza e determinação, pois o contato direto com o ambiente da sala de aula, com os alunos e demais profissionais da instituição escolar propiciou maior sucesso no desempenho, tanto por parte dos residentes quanto dos alunos.

O PROGRAMA EM AÇÃO: a descrição da prática de um núcleo

O Programa Residência Pedagógica, subprojeto Pedagogia UESPI-Parnaíba promoveu experiências de formação durante os dezoito meses de atuação do projeto. De fato, o programa realizou remotamente, encontros formativos em todos os seus três módulos com planejamentos, elaboração de projetos e organização prática de estratégias de ensino.

Sobre a elaboração de projetos e planos de aula, os residentes tiveram a oportunidade de conhecer e trabalhar uma temática relevante, a saber: Alfabetização de crianças.

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 35) os “projetos pedagógicos são fundamentais, pois propiciam as crianças aprendizagens através de múltiplas linguagens ao mesmo tempo em que eles favorecem a reconstrução do que já foi aprendido”.

Os projetos de intervenção foram desenvolvidos nas escolas-campo Jornalista Antero Cardoso Filho (1º ao 5º ano - Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Escola Municipal de Educação Infantil Sônia Viana, ambas as escolas ficam localizadas na cidade de Parnaíba-PI. Os Projetos de intervenção ocorreram nos módulos I, II e II, sendo que no módulo I foi desenvolvido um projeto voltado para a prática da atividade social *Ir a festa de aniversário*.

A escolha desse tema foi resultado de um levantamento feito por meio de uma coleta de informações dos pais e alunos sobre qual atividade de interação mais as crianças sentiam falta no período de isolamento social. No formato remoto, o projeto de intervenção foi desenvolvido na turma do 1º e 2º ano (Anos

Iniciais do Ensino Fundamental) na Escola Municipal Jornalista Antero Cardoso Filho, sendo para eles propostas e realizadas atividades envolvendo diferentes Gêneros do Discurso, (para exemplificar: listas, cantigas, convite, cartão, poemas, receitas) jogos analógicos e virtuais, além da utilização de redes sociais de comunicação.

Figura 2 - Encontro virtual entre docentes, preceptora e residentes: apresentação do Projeto de intervenção (Anos Iniciais do Ens. Fundamental)



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

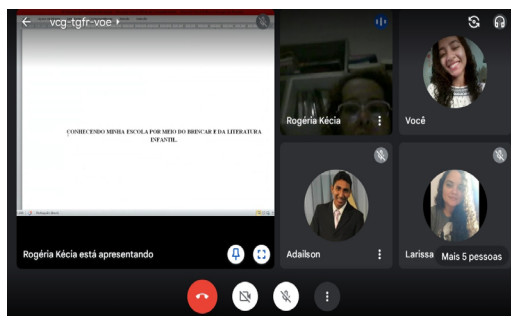
No módulo II, o Residência Pedagógica propôs estudo sobre a formação de professores, Consciência Fonológica, Sistema de Escrita Alfabética e com base nesses estudos em discussão com a preceptora da escola-campo de estágio foi escolhido o tema folclore. A escolha foi devido o tema ser considerado abrangente e atender as expectativas a serem desenvolvidas pelo projeto. Nele, foram trabalhadas as lendas, jogos diversos, contação de histórias, reconto de histórias, dentre outras propostas de atividades de incentivo e desenvolvimento da alfabetização.

No módulo III, o projeto desenvolvido teve por tema *Conhecendo Minha Escola por meio do Brincar e da Literatura Infantil*, o qual foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Sônia Viana. Tal escolha do tema foi resultante da situação em que as crianças se encontravam, pois as mesmas estavam em período de adaptação ao retorno presencial a escola.

Nesse projeto de intervenção, os residentes trabalharam com atividades lúdicas envolvendo brincadeiras, sentimentos e emoções das crianças com relação

a retomada da rotina presencial na escola, a ambientação da escola e os profissionais que nela trabalham, etc.

Figura 3 - Reunião entre preceptora e residentes: elaboração do projeto de intervenção (Educação Infantil)



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Os estudos teóricos que o programa Residência Pedagógica apresentou foi de suma importância, pois os acadêmicos do curso de Pedagogia levaram para a escola todo o saber adquirido e construído através das formações realizadas nos encontros. Na prática, as estratégias educacionais aprendidas e discutidas teoricamente surtiram efeitos positivos contribuindo para aprendizagem dos alunos.

Acredita-se que o Residência Pedagógica possui uma grande responsabilidade com a ação formativa, tendo em vista formar professores aptos a exercer papel de destaque na transformação de seres humanos mais justos e igualitários. Alarcão (2004) argumenta que os formadores de professores possuem uma grande responsabilidade no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de pensar e agir das pessoas.

Por meio dessas ações e experiências vivenciadas proposto pelo referido programa no subprojeto de Pedagogia, nota-se o quão fundamental é a contribuição de programas institucionais que possam proporcionar aos acadêmicos de licenciatura experiências no ambiente escolar e em sala de aula.

No enfrentamento do curso é comum os acadêmicos de pedagogia encontrarem dificuldades de obter respostas para suas angústias profissionais ou ainda sobre seu fazer docente: que saberes são essenciais para a prática docente? Como

articular os saberes teóricos na prática docente? Como articular os saberes com as práticas pedagógicas dos professores no ambiente? Tais questionamentos, contudo vão sendo aos poucos esclarecidos a medida que os licenciandos se deparam com a prática e são provocados a pensar sobre ela teoricamente.

Por meio das experiências proporcionadas pelo Residência Pedagógica os acadêmicos vão aprofundando conhecimentos, fortalecendo saberes da experiência, articulando ideias e ações. Nessa caminhada construindo sua identidade docente articulada a uma relação teoria-prática-teoria significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que o Programa Residência Pedagógica proporciona aos licenciandos possui um valor imensurável para carreira profissional destes, visto que o residente ao ser inserido na escola pode fazer dela um laboratório de pesquisas. Pode desenvolver juntos com seu coordenador e preceptores, estratégias educacionais em busca de melhorias para o ensino básico. Nesse viés, quando o licenciando conclui sua graduação, o mesmo terá experiências no âmbito escolar, tendo em vista as estratégias educacionais adequadas a utilizar em cada realidade e situação, considerando as ricas experiências vivenciadas em sala de aula oportunizadas por meio do Programa Residência Pedagógica.

Conclui-se reiterando a relevância do programa e de toda sua experiência na formação e percurso de desenvolvimento docente. É central seu papel na relação de aproximação entre universidade e escolas da educação básica, no aprimoramento teórico-prático dos envolvidos sejam eles acadêmicos ou professores titulares das escolas e sua comunidade.

Além dos benefícios que o Residência Pedagógica proporciona aos seus residentes, o programa busca reconhecer e incentivar as escolas a serem *locus* de pesquisa e cenário de produção de conhecimento.

Por fim, que o Programa Residência Pedagógica sendo uma política de formação de professores, possa ser estendida e garantida ao maior número de licen-

ciandos, quiçá possa ser garantida a todos os estudantes para que possam fazer a diferença como docente na escola pública. Levantamos a bandeira e apoiamos o projeto de Lei 3970/2021 como uma política de estado permanente. Este é o nosso desejo!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3º ed. São Paulo, Cortez, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Edital nº 1/2020 - Programa Residência Pedagógica. 2020. Disponível em: <https://residenciapedagogica.ufba.br/programa-de-residencia-pedagogica-edital-no-12020>. Acesso em: 10 Abril. 2022.

GATTI, BERNARDETE A. **A formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxx-p4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 de março de 2022.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. *Professores: imagens do futuro presente* Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

MACHADO, L. F. S. L.; JESUS, D.A. O programa de residência pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores. Instrumento, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 472-489, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/1589>Acesso em 15 nov. 2023

MEDEIROS, N. de F., M. **O profissional professor: formação e saber docente**. In: Santos, J. M. C. T, MARINHO, Z. (Org.). **Educação, saberes e práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p 46-60.

SOUZA, N. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

CAPÍTULO 17

A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O TRABALHO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÉ-ESCOLA

Laynne Taline dos Santos Silva¹

Mariely Silva Rosa de Lucena²

Leonardo José Freire Cabó Martins³

Doi:

INTRODUÇÃO

O texto ora apresentado tem como objetivo discutir a produção de recursos pedagógicos para o trabalho com contação de histórias na Pré-Escola. Parte das inquietações suscitadas junto ao componente curricular Estágio Supervisionado II - Educação Infantil, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus*

1 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia, CAFS/UFPI. E-mail: laynnesantos160@gmail.com

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia, CAFS/UFPI. E-mail: maryellylucena07@gmail.com

3 Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto a Área de Pedagogia, CAFS/UFPI. E-mail: leonardocabo@ufpi.edu.br

Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI)⁴. Trata-se de um relato de experiências construído a partir dos registros e da documentação das atividades desenvolvidas junto a um grupo de crianças pequenas em uma sala referência do Pré-I da Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de Floriano - PI.

As atividades do componente curricular de Estágio Supervisionado - Educação Infantil são organizadas em três unidades, quais sejam: 1. *Atividades de observação*; 2. *Atividades de co-participação*, e, 3. *Atividades de regência*. É precisamente durante as atividades de observação e co-participação que constatamos a não utilização de recursos didáticos nas atividades e tarefas propostas às crianças e a necessidade de pensar na elaboração de um projeto de intervenção pudessem ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas ao grupo de crianças do Pré-I.

A construção do Projeto de Intervenção buscava responder *como os recursos pedagógicos podem contribuir para a ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas a crianças pequenas em uma Instituição pública de Educação Infantil*. A hipótese do Projeto é que *o uso dos recursos pedagógicos para o trabalho com contação de histórias na Pré-Escola pode estimular o processo de desenvolvimento da linguagem, imaginação e da criatividade de crianças pequenas, ampliando as oportunidades de escuta, agência e participação, proporcionando-lhes experiências e vivências prazerosas e significativas*.

Assim, o texto está organizado em quatro seções, quais sejam: 1. *Introdução*, em que apresentamos o objetivo e a justificativa do trabalho; 2. *Tensionamentos sobre a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas*, em que recuperamos evidenciamos os contextos e a organização da rotina da sala do Pré-I; 3. *Entre propostas e intervenções*, em que apresentamos o modo

⁴ As atividades de Estágio Supervisionado II - Educação Infantil foram realizadas no período de junho a outubro de 2023, em uma Instituição pública de Ensino localizada no Bairro Meladão, na cidade de Floriano - Piauí, com 15 crianças de uma turma do Pré-I, com a faixa etária de 04 anos de idade.

como organizamos as atividades propostas a partir do Projeto de Intervenção; 4. *Considerações Finais*, em que evidenciamos como o trabalho com recursos pedagógicos contribui com a ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas a crianças pequenas na Pré-Escola.

TENSIONAMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS PEQUENAS

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a organização do ambiente educativo nas Instituições de Educação Infantil deve promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversar, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

Nesse contexto, cabe as Instituições de Educação Infantil construir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que promovam a participação ativa, o desenvolvimento da autonomia, atividades de exploração, experimentação, construção de hipóteses e de pesquisas, além de espaços para o desenvolvimento de interações e brincadeiras, eixos de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Apesar dessa orientação, as salas referência de Creches e Pré-Escolas ainda mantêm uma organização que nega tais oportunidades. Além de uma rotina engessada, e sem espaços e tempos que permitam que as crianças possam participar da organização do ambiente educativo dando opiniões e sugestões, expressando assim seus desejos, vontades e necessidades, as salas referência são organizadas em semicírculos ou com mesas, agrupadas em pequenos grupos, sem que haja oportunidades de interação e diálogo entre elas.

O que constatamos, ao longo do período de observação e co-participação, é que as crianças atuam como coadjuvantes, e não como sujeitos de fato e de direitos (BRASIL, 2010; 2017). As oportunidades de participação e agência oferecidas a elas são limitadas a responder questionamentos feitos pela professora. Os momentos de diálogo somente acontecem quando as professoras solicitam a participação das crianças, ou mesmo em atividades realizadas fora das salas. Além disso, presenciamos uma imensa falta de interesse das crianças em realizar as atividades propostas pelas professoras.

Há uma recorrência na proposição de tarefas fotocopiadas em papel A4 que antecipam atividades próprias dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da quase inexistência de atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras. Estas, quando são propostas, são realizadas nas mesas, com peças de montar ou com os brinquedos que cada uma das crianças traz para a Escola. Soma-se a isso uma ação pedagógica que se organiza a partir de instruções feitas no quadro, centrada na utilização de um livro didático adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A atividade de contação de histórias com as crianças é feita a partir da seleção de livros e textos direcionados para formação moral, com modelos de bom comportamento, utilizando um tapete no chão e aparelho celular. Esse modo de pensar a organização das atividades não permite maior envolvimento das crianças, não aguça sua curiosidade, não desperta a imaginação, tampouco estimula o gosto pela leitura, a formação do leitor ou desenvolve o pensamento crítico. Mesmo não sendo uma atividade cotidiana, e dado o cansaço de uma rotina pautada em tarefas com letras e números, ou de colorir desenhos estereotipados, as crianças não se sentem estimuladas ou dão a atenção devida a atividade.

É a partir desse contexto que buscamos, ao longo das atividades de regência, pensar na construção de estratégias que despertassem o interesse das crianças para as atividades que orientariam nosso trabalho junto ao grupo. Ao pensarmos na organização das atividades do Projeto a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, buscamos construir recursos pedagógicos que ampliassem as oportuni-

dades de participação, envolvimento e interação entre as crianças durante não apenas a construção, mas também em seus usos durante as atividades propostas em sala, mas, e principalmente, que fossem capazes de ter sentido e significado, contribuindo com seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

ENTRE PROPOSTAS E INTERVENÇÕES... A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM CRIANÇAS PEQUENAS

As atividades de regência foram realizadas a partir das orientações e do planejamento construído em colaboração com a professora regente de sala. Assim, dados os poucos momentos de liberdade para oferecer outras atividades às crianças, buscamos trabalhar com atividades que envolveram *contação de histórias, trabalho com vogais, numerais e com a questão da moradia*, sem desprezar as demandas postas pela professora regente de sala.

A sala possui uma rotina bastante rígida, como já afirmado, por isso, as proposições que construímos são bastante pontuais e buscaram, como já afirmado, articular os conteúdos propostos pela professora a partir do trabalho com o conto *Os três porquinhos*, escrito em 1853 por Joseph Jacobs.

A atividade de contação de histórias foi organizada em três momentos, quais sejam: 1. Apresentamos o conto às crianças a partir da utilização de um avental colorido que trazia os personagens da história; 2. A partir de uma roda de conversas⁵, buscamos perceber como as crianças haviam se apropriado dos elementos da história, de modo a oferecer instrumentos que permitissem que, a partir do conto, elas pudessem compreender como se estrutural os diferentes tipos de moradias, conforme é apresentado na história. Para a construção das casas, levamos pedaços de tijolos e pedras (casa de tijolos), palitos de picolé (casa feita de madeira) e palhas (casa de palha); 3. Registramos e documentamos a

⁵ Como afirma Fonseca (2012, p. 154), “A roda favorece a conversa e que um olhe para o outro enquanto fala. Ela ajuda a criar um clima de acolhimento e aconchego, pois algo que gostamos será partilhado: o momento da história! E poderemos ficar todos bem pertinho, um momento tão especial e só nosso – alunos e professor.”

atividade para, ao final, construirmos uma exposição do trabalho realizado, dando visibilidade as ações desenvolvidas junto ao grupo de crianças.

Figura 1 - Avental construído para a contação de história



O avental confeccionado com elementos da história, dada sua informalidade, permitia que as crianças pudessem ouvir e recontar a história, e tinha como objetivo envolver as crianças em todos os momentos da atividade. Nos chama atenção o modo como, nos momentos de diálogo, as crianças foram construindo outros finais para o conto. Entre esses recontos, um se destaca. Durante a atividade L., uma criança de 4 anos, se aproxima dos recursos e começa a recontar a história. Atento, modifica o final, e afirma: *“O lobo não morreu! Na verdade, ele caiu na piscina de água gelada e, sem mais poder amedrontar os três porquinhos, decidiu procurar outra comida.”*

A atividade de recontar a história nos permite conhecer melhor as crianças e construir vínculos, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação da atenção, da percepção, da memória e do repertório linguístico das crianças, tornando-se uma estratégia importante para pensar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas a elas.

Figura 2 – Apresentação dos materiais para a construção das casas dos três porquinhos



Além do avental, construímos outros recursos para o trabalho com contação de história, conforme pode ser observado na Figura 2. Dentre eles, destacamos as casas dos três porquinhos. A atividade foi estruturada a partir da seleção e apresentação dos recursos e materiais de cada uma das casas apresentadas na história para as crianças. Antes, contudo, construímos a estrutura das três casas com pedaços de papelão, selecionamos, junto a elas, pequenos pedaços de madeira, palha, além de pedras e outros materiais que lembravam tijolos, de modo que as crianças pudessem materializar os diferentes tipos de casas dos três porquinhos.

A construção dos recursos junto as crianças tinha como objetivo despertar o interesse e possibilitar que elas participassem ativamente desse momento de contação de história. Como afirmam Paniagua e Palácios (2007), precisamos pensar a organização do meio físico de modo que as crianças se sintam estimuladas a brincar, imaginar, criar, experimentar e interagir. Por isso, é preciso oferecer recursos e materiais variados, sejam eles estruturados e não-estruturados.

Para muito além do conhecimento das histórias, é preciso que as/os professoras/es construam espaços de leitura e a contação de histórias que sejam acolhedores, convidativos e confortáveis, permitindo que as crianças possam falar e circular livremente. Como afirmam Sousa e Straub (2014, p. 126), “O espaço de leitura deve ser um lugar em que o professor apoie e compartilhe a escolha dos livros de histórias junto as crianças.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias assume um papel importante no trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas ao ampliar as oportunidades de desenvolvimento da atenção, da memória, linguagem (oral e corporal), da percepção, imaginação, criatividade, a participação, a expressão e a interação criança-criança e criança-adulto, além de possibilitar uma ampliação do repertório linguístico, histórico e cultural das crianças, estimulando o gosto pela leitura e, conseqüentemente, a formação de leitores (MATEUS, 2014; FERNANDES E OLIVEIRA, 2023).

Para muito além de uma atividade cotidiana, a atividade de contação de histórias oferece as crianças oportunidades de participação ativa, aguça sua curiosidade e se transforma em um instrumento potente para despertar o interesse das crianças e tornar as experiências na Escola mais significativas e atraentes. Ao proporcionar oportunidades de elevação cultural, o trabalho com contação de histórias alarga os horizontes literários e possibilita que as crianças possam refletir sobre o mundo, sobre a realidade e sobre si mesmas (COLOMER, 2017).

É a partir dessa compreensão que organização as atividades de intervenção construídas a partir da utilização de recursos pedagógicos. Tratava-se de apresentar às crianças outras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento diferentes daquelas que lhes são ofertadas cotidianamente e que não fossem centradas em tarefas de pintar, cortar, copiar e colar. Assim, adotamos como atividade prioritária a contação de histórias, de modo a envolver todos os temas propostos para o trabalho no Pré-I, quais sejam: *contação de histórias, trabalho com vogais, numerais e a questão da moradia*.

Para muito além de oferecer recursos e materiais já estruturados para as crianças, acreditamos que oportunizar a elas a possibilidade de construir ou participar da construção destes recursos transforma a experiência e modifica o sentido sobre o trabalho desenvolvido. As crianças constroem diálogos, imaginam e criam. Ao realizar essa ação constroem sentido sobre a atividade desenvolvida em cooperação com outras crianças e com adultos.

Observarmos que a utilização dos recursos e materiais foi fundamental para estimular a curiosidade, interesse, participação e interação entre as crianças. A construção de recursos didáticos ampliou o interesse pela atividade, ao mesmo tempo em que modificou o lugar que as crianças desempenham nas atividades e tarefas que lhes são oferecidas cotidianamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia Digital Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/FNDE, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandrini. São Paulo: Editora Global, 2017.

FONSECA, E. **Interações: com olhos de ler**. São Paulo: Ed Edgard Blucher, 2012.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas - SP: Editora Alínea, 2001.

DIAS, M. M.; CARVALHO, C. A. DA S. A importância da inserção de jogos e brincadeiras como recursos didáticos na Educação Infantil. **Pró-Professor**, v. 1, n. 1, 7 nov. 2012.

FERNANDES, G. F. G.; OLIVEIRA, K. L. Práticas de leitura e contação de histórias: potencializando o desenvolvimento de atitudes leitoras na infância. **Diálogo**, São Paulo, n. 43, pp. 1-22, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MATEUS, A. N. B. *et al.* A importância da contação de história como prática educativa na Educação Infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>. Acesso em: 24 jul. 2023.

PANIAGUA, G; PALACIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, E. A. A. C.; MAGALHÃES, G. L.; MENDES, R. C. S. O lúdico como recurso didático na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], p. 08–69, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3284>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Anais... I Encontro de Pesquisa em Educação/IV Jornada de Prática de Ensino/XIII Semana de Pedagogia da UEM, “Infância e Práticas Educativas”**. Maringá - PR: Arq. Mudi, 2007.

SOUSA, F. R.; STRAUB, S. L. W. **A arte de contar histórias na Educação Infantil**. São Paulo, 2014.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Allan de Andrade Linhares

Professor Dr. do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: andrades55@ufpi.edu.br

Francisco Romário Paz Carvalho

Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: francisco.carvalho@ufpi.edu.br



**ESTUDOS EM
EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS:
TECENDO DIÁLOGOS**

**www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914**