

Poliana Bruno Zuin
(Organizadora)

PRÁTICAS

de letramentos e
leiturias de



MUNDO



**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS
E LEITURAS DE MUNDO:
diálogos a partir da leitura da
palavra e experiências de mundo**



Pedro & João
editores

**Poliana Bruno Zuin
(Organizadora)**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS
E LEITURAS DE MUNDO:
diálogos a partir da leitura da
palavra e experiências de mundo**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Poliana Bruno Zuin [Org.]

Práticas de letramentos e leituras de mundo: diálogos a partir da leitura da palavra e experiências de mundo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 306p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-85-7993-962-4 [Digital]

1. Práticas de letramentos. 2. Leituras e experiências de mundo. 3. Diálogos. 4. Leitura da palavra. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Ana Flor Bruno Zuin/Gabriel Arroyo

Aquarela: vikayatskina-br.freepik.com

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldí (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Primeiras Palavras

Esse livro é resultado de muitos diálogos entre *educadores e educandos* durante o primeiro semestre de 2022. Ainda com as incertezas do cenário pandêmico devido à Covid-19, as aulas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foram realizadas em contexto de ensino remoto com encontros síncronos via ferramenta tecnológica “*GoogleMeet*” do Google. As aulas iniciadas no dia 28 de março de 2022 fizeram com que alunos de diferentes territórios do Brasil pudessem participar sem interromper as suas atividades cotidianas como trabalho e família. Contamos com a presença de 18 *educandos e educadores*, vejamos:

Fernanda Loureiro Ferreira - Corumbá- Mato Grosso do Sul
Ana Gabrieli Marques Silva – São Bernardo- Maranhão
Janaina de Cassia Silva – Rio Claro – São Paulo
Denise Ramos Cardoso – Belém – Pará
Renato Alessandro da Silva - Campinas – São Paulo
Renata Costa da Silva – Castanhal – Pará
Gláucia Monticelli Queiroz – São Paulo – São Paulo
Marília Mesquita Queiroz – Teresina – Piauí
Keylliane de Sousa Martins – Itapecuru Mirim – Maranhão
Jennifer Aparecida Pereira da Silva – Cachoeira de Minas – Minas Gerais
Lívia Mariane de Andrade – São Carlos – São Paulo
Isadora Pascoalino Mariotto – São Carlos – São Paulo
Mamadú Saliu Djaló - Florianópolis, Santa Catarina
Marise Batista da Silva- Dianópolis -Tocantins
Kelli Cristina do Prado Corrêa - Piratininga SP
Clorisneia Soares Vila Nova Silva Araguaína-TO
Bruna Roberta dos Santos- São José do Rio Preto – SP
Lesly Diana Pimentel Yong - Benjamin Constant- Amazonas.

O cotejamento de vozes desses profissionais, pois a maioria é professor, advindos de diferentes experiências e vivências sobre o ensino de línguas, atrelados às práticas de letramentos, permitiu que cada um de nós a cada encontro pudéssemos ler o mundo de uma outra maneira. A troca propiciada pelas experiências em diferentes localidades em um dado momento histórico permite a nós professores de cursos de Pós-Graduação repensarmos as nossas práticas de ensino para além da sala de aula e dos muros das escolas. É fato que sentimos falta do contato físico e do calor humano que o ensino presencial proporciona, porém não podemos negar que o ensino remoto se constitui como a forma mais democrática de se estar na Universidade Pública.

Acredito que a Pandemia trouxe muitas reflexões sobre a educação e a formação humana, não podemos esquecer desta aproximação das mentes apesar da distância entre os corpos. Se somos os pensadores da Educação Brasileira não podemos perder essa conectividade que o aparato tecnológico proporcionou a cada um de nós.

Esse pequeno livro, com algumas vozes nos traz essas diferentes leituras em distintas situações de letramento, reverberando para que outras pessoas possam se apropriar de algumas leituras e ecoar novas formas de se estar no mundo.

Poliana Bruno Zuin
11/07/2022

Sumário

<i>Prefácio</i> Cleber Conde	11
<i>Capítulo 1</i> - Letramento e práticas sociais no contexto educacional: do abstrato ao concreto Denise Ramos Cardoso	19
<i>Capítulo 2</i> - O extraverbal no gênero charge Renata Costa da Cunha Márcia Cristina Greco Ohuschi	33
<i>Capítulo 3</i> - Os desafios enfrentados pelos docentes da rede municipal de Araguaína-TO, na contemporaneidade, em tempos de pandemia Clorisneia Soares Vila Nova Silva	53
<i>Capítulo 4</i> - Aprendizizes na terra do sol: o florescer de novos letramentos em uma escola do Piauí em situação pandêmica Marília Mesquita Queiroz Poliana Bruno Zuin	71
<i>Capítulo 5</i> - O resgate de brincadeiras antigas na Educação Infantil: pensando no trabalho com projetos no currículo Gláucia Monticelli Queiroz Lívia Mariane de Andrade	91
<i>Capítulo 6</i> - Prática docente: algumas reflexões sobre o ensino de língua Mamadú Aaliu Djaló	103

<i>Capítulo 7</i> - O professor e o ensino de Português como língua materna em escolas municipais de Corumbá-MS aos alunos <i>hispanohablantes</i> Fernanda Loureiro Ferreira Suzana Vinicia Mancilla Barreda	113
<i>Capítulo 8</i> - Rodas de conversa sobre textos biográficos em salas de Educação de Jovens e Adultos: despertando o gosto por leitura” Janaina de Cassia Siqueira Marques	135
<i>Capítulo 9</i> - Contos de Fadas como prática de letramento na Educação Infantil Isadora Pascoalino Mariotto Poliana Bruno Zuin	145
<i>Capítulo 10</i> - Uma breve análise da proposta da disciplina de “Projeto de vida” no ensino médio integral do estado de Minas Gerais Jeniffer Aparecida Pereira da Silva	161
<i>Capítulo 11</i> - Entre a reflexão e a ação: um relato de experiência sobre a importância da intencionalidade do planejamento Kelli Cristina do Prado Corrêa	179
<i>Capítulo 12</i> - A tristeza é senhora: a crítica social na obra de Criolo, o signo da exclusão incorporado à música brasileira através da metáfora da dor Renato Alessandro da Silva	201
<i>Capítulo 13</i> - Os Gêneros Discursivos e as práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa Lesly Diana Pimentel Yong Keylliane de Sousa Martins	213

<i>Capítulo 14</i> - Fanfiction: uma proposta didática auxiliadora na escrita e leitura dos alunos Ana Gabrieli Marques Silva	227
<i>Capítulo 15</i> - A importância do (Multi) Letramentos e a ludicidade, uma nova proposta de Ensino na Educação Infantil Marise Batista da Silva	237
<i>Capítulo 16</i> - Letramentos críticos e digitais no ensino: a importância do uso das mídias digitais na formação de leitores/produtores críticos Bruna Roberta dos Santos	249
<i>Capítulo 17</i> - Relações com as famílias em tempos de covid-19 Diany Akiko Lee Isadora Pascoalino Mariotto Poliana Bruno Zuin	263
<i>Capítulo 18</i> - Letramentos, leituras e dialogias: tecendo reflexões sobre a escrita Poliana Bruno Zuin Luís Fernando Soares Zuin Amarílio Ferreira Jr.	283
<i>Capítulo 19</i> - Políticas educacionais e o direito a Educação: o (r)existir educativo e a formação de professores Rubia Fernanda Quinelatto	293

Prefácio

Se perguntarmos a algumas pessoas qual seria a maior invenção da humanidade, talvez a resposta mais comum fosse “a roda”. Afinal, boa parte do desenvolvimento humano surgiu a partir do momento em que distâncias puderam ser vencidas com mais agilidade e instrumentos complexos puderam ser criados. Embora a roda seja realmente uma simples e fantástica invenção humana que promoveu muitas mudanças na história da humanidade, há outra tão própria da nossa espécie, tão universalmente presente, tão profunda, tão simples em sua aparência e tão complexa em sua essência, cuja eficiência e silenciosa de suas engrenagens solapam sua vital importância: a linguagem.

É bem provável que sem a linguagem, os primeiros homens que fruíram os primeiros benefícios da roda não poderiam legar aos seus sucessores o conhecimento para construir mais rodas e de modo mais eficiente. No entanto, esta fantástica invenção humana não existe apenas para que um conjunto de sons que chamamos de palavras, frases, enunciados etc., sejam representados na escrita, como um mero transmitir mensagens. Enquanto espécie que construiu uma sociedade complexa, nós vamos muito além de uma mera máquina de construir sentidos, nós partimos destes para um amplo espectro de significados ricos, variáveis, metafóricos, não verbais.

“*Práticas de letramento e leituras de mundo*” constitui-se em uma espécie de mapa com possíveis percursos distintos sobre a significação de interpretar o mundo através da competência humana que vem da linguagem e de toda sua constitutividade social, psíquica e discursiva. Trata-se de olhar para além do texto como um objeto fechado em si, identificando que não importa se escrito, imagético, híbrido,

eletrônico... é construtor de redes de significação que une linguagem-mundo-linguagem. É bem possível afirmarmos com certa liberdade que ao lançar os olhos sobre as linhas de um texto nós decodificamos aqueles símbolos ordenados, não os lemos; mas quando essas linhas se coadunam com a memória de nossa existência enquanto seres complexos, passamos a ler o mundo em um movimento em que os significados saem da letra estática para o letramento dinâmico e a rede de significação se amplia para os horizontes, em expansão de leitura de mundo.

Os dezoito capítulos desta obra nos guiam para reflexões muito importantes e caras aos educadores de todos os níveis e aos pesquisadores que buscam inspiração, dados e experiências que possam trazer contribuições proveitosas as suas práticas. Nas cores deste livro-mapa, podemos enxergar desde a riqueza do multiletramento espalhada pelas cores de um Brasil diverso que saltita entre o Piauí, São Paulo, Minas Gerais, Tocantins, Mato Grosso; e se espalha nas fronteiras multilíngues. Vemos um registro cartográfico que mostra o caminhar da primeira infância e suas leituras de mundo aos jovens e adultos que contam as histórias da sua vida em um belo exercício autobiográfico. O fio que conduz toda essa trama-mapa é o do letramento e da leitura de mundo que se faz na complexidade humana. Ademais essa leitura tão complexa se faz em um momento histórico marcado por seus avanços (os multimeios digitais) em oposição aos paradoxais movimentos obscurantistas que tomam a sociedade do primeiro quarto do século XXI.

Esse mapa não está em uma superfície plana, ele é figurativamente multidimensional e tecnológico. Apesar da estranheza deste tempo em que escrevemos estas poucas palavras, está o paradoxo de uma sociedade que atinge todos os dias o ápice da tecnologia e por vezes cava o fundo poço da intolerância e do autoritarismo. Qual seria o norte apontado por uma bússola salvadora desse espaço

paradoxal? Esta pergunta é praticamente uma estratégia retórica, porque o leitor já sabe que a resposta é a “educação”. Não como um remédio para todos os males, mas como um bom xarope que pode interromper a tosse para podermos respirar, liberar o ar refrescante do esclarecimento pautado no letramento capaz de interpretar da melhor maneira possível o multo e sua complexidade.

Nos mapas, é possível ver rios, estradas, vales, montanhas que fazem parte de um contínuo. A contigüidade não é identidade de espaços, mas é relação, um espaço toca o outro e muito pouco podemos enxergar de fronteira. Desse modo, a montanha e o vale estão ligados, por eles passa um rio que desce da montanha e atravessa planaltos, chega aos vales e se liga ao mar. Eis um exemplo do contínuo. Nesse sentido, cada capítulo da obra é apenas uma linha imaginária da fronteira, pois todos eles estão ligados por essa contigüidade constitutiva dos saberes. Passando a ponta dos dedos pelo mapa, “*Práticas de letramento e leituras de mundo*”, eu me deparei com trechos de rios, montanhas, vales, florestas e como nas minhas lembranças de infância, cada vez que eu olhava um mapa eu imaginava as pessoas que viviam naquela terra representada por um plano simbólico.

O correr dos meus dedos-de-olho encontraram frases que me instigaram a reler, rememorar e reimaginar conceitos e práticas e como alguém que passeia por um lugar novo e vislumbra a paisagem, as casas, as pessoas daquele lugar sempre chama a atenção e fala ao coração. Tive então a audácia, de como turista, “fotografar” trechos dos capítulos neste prefácio em que eu recorto e “furto” as palavras-paisagem dos outros autores só porque vi nelas também minhas palavras. Deixando o academicismo de lado vou “furtar” as palavras dos autores, sem dizer quem são e sem dizem de onde elas foram tomadas no corpo do mapa-texto. Meu desejo é que os leitores possam também

se motivar a “furar” as palavras para poderem ecoá-las em nas suas próprias, esse plágio é bem-comportado, é interdiscurso, é bem bakhtiniano. Este meu abuso ou licença intelectual (que os leitores o julguem!) não faz mal... e me ajudou a pensar, enquanto docente do ensino superior, que, por vezes, fica a insistir com as duras regras da academia, quão pouco fruímos os textos. Além disso, fico pensando que tantas regras nos tornam menos sensíveis à beleza da linguagem, da interdiscursividade e da liberdade de criar.

Dadas as minhas escusas sobre liberdade tomada, esclareço que de agora em diante, tudo o que vem entre aspas são os frutos do meu “furto” para ajudar o leitor a encontrar nos textos de origem a sua fonte. Nessa brincadeira metafórica do furto e de o evidenciar, também quero homenagear os autores ao lerem este prefácio: são, no fim de tudo, nossas palavras no sentido mais inclusivo possível.

Partindo da experiência de ensinar, muito da docência se põe à prova quando questionamos: “Quais as alternativas encontradas no contexto social e de ensino para o efetivo letramento de estudantes do ensino superior?”, digo então como resposta a mim mesmo que a liberdade da palavra é edificante, que por vezes precisamos fugir dos artigos cheios de saber, mas um pouco carrancudos, para a brincadeira e para o alegria no mundo, sem perder de vista que “cada enunciado é carregado de valores éticos, morais, religiosos etc. que se constroem nos usos da língua e estão entranhados na sociedade (...)”.

Eis uma dimensão complexa da sociedade e especialmente desta sociedade na modernidade, cujo “(...) letramento digital vai além do simples domínio das tecnologias de informação (...)”. Nessas condições tão complexas, ensinar deixa de ser um ato mecânico para ser um ato de vínculo, pois “o professor e o estudante se unem para além do letramento escolar no intuito de discutir a

realidade social e seus desafios, suas ideologias e o papel do estudante como o protagonista de seu futuro (...). E então, o romper com as distâncias sociais e hierarquizadas favorece “a decolonialidade” que “objetiva atribuir visibilidade aos sujeitos marcados pela inferioridade ao longo do tempo, reconstruir narrativas e identidades locais” que foram apagadas.

A esses indivíduos, maltratados pela histórica desigualdade social, é mister oferecer uma nova experiência com a sua identidade, é mister voltar a si mesmos. Um excelente modo é “o processo de leitura dos textos autobiográficos” que transformam “a sala de aula” em um “espaço de escuta, de diálogo, dando a possibilidade de todos os sujeitos que estão envolvidos nesse processo dialógico de significarem e ressignificarem acontecimentos da vida cotidiana que fazem parte da construção da história de vida de cada um.” Esses retratos da vida, por vezes denunciam a “urbe, desvelada na canção [*Não existe amor em SP*, do compositor Crioulo], a clareza solar de relações opressoras, em que os pobres são apenas peças de um tabuleiro bastante configurado para a manutenção sistemática de poder(...).”

Para que esse grito que canta contra a opressão ecoe, é preciso viver a aprendizagem libertadora, aquela “que nos mostra que ao mobilizar a língua, somos tomados pela necessidade de sabermos como nos portarmos “(...) diante das diferentes situações discursivas com as quais nos deparamos e que exigem determinadas competências” a ponto de nos instruir a navegar nesse mar de significados. E para gritar, “será que faz sentido priorizar a escrita e deixar de lado a oralidade e leitura ou vise versa?”. Parece que podemos gritar com a boca, com a caneta, com o teclado.

Não foi fácil gritar em 2020, “ano em que estudantes, professores e outros profissionais da educação, no ambiente escolar ou não, fosse no Brasil ou em qualquer

outra região no mundo, estiveram compelidos, na maioria dos casos, a se adaptar a uma realidade” muito anterior à Pandemia de Covid-19. Mas aquilo que parecia limitador ou desafiador injetou “as práticas de letramentos, leituras e dialogias que possibilitam a apropriação da palavra-mundo escrita para além do tempo”. Um novo espaço comunicativo se abriu e é por isso que “quando ensinamos gêneros discursivos nos diversos espaços de aprendizagem, também precisamos desenvolver nos alunos as diferentes habilidades linguísticas que possam ser utilizadas”, em consequência aprendemos a fazer *podcasts*, *fanfics*, *vídeos curtos*, *editar imagens*, entre outras habilidades para atingir nosso público. Afinal de contas, “não há como construir uma metodologia, ou pensar em práticas de letramento sem pensar na peça principal, o aluno, este deve ser levado em consideração desde o início, pois precisam estar motivados e interessados a fazerem sua parte e assim, aproveitar com deleite as atividades propostas.”

Ao final, alguma coisa positiva deveria, de algum modo, surgir depois da tragédia da Pandemia. Talvez, uma delas tenha sido a de perceber que “trabalhar por tantos anos com os mesmos métodos torna o ensino repetitivo e desmotivador. Por essa razão é tão urgente a inserção definitiva das mídias digitais como instrumento metodológico de ensino e aprendizagem.”

Todo esse pensamento progressista de letramento e leitura do mundo só trará efeitos benéficos se entendermos que “são as crianças que dão forma às experiências pedagógicas”, afinal, elas estão sendo preparadas para viver o futuro. No movimento de levar a criança ao letramento é preciso entender que ela “pode aprender a compreender o que se passa com ela e a enfrentar situações como desapontamentos, rivalidades fraternas, reconhecimento do próprio valor por meio da fantasia(..)”, da arte, da beleza, do viver plenamente. Portanto, ao descobrir a linguagem, a

leitura pautado no letramento e a compreensão do mundo complexo, “(...) que a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar sua realidade”.

Finalmente, espero que os leitores possam fruir os textos desta obra, não como quem busca apenas dados, referências ou bibliografias, mas como alguém que sendo letrado na leitura do mundo, possa enxergar com os ouvidos, sentir com os olhos, ou vir com as palmas das mãos, e saborear com pele o fruir da leitura, o prazer de pensar, e por fim viver a fé de que a educação é civilizatória e libertadora da espécie humana.

Cleber Conde

Capítulo 1

LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DO ABSTRATO AO CONCRETO

Denise Ramos Cardoso¹

RESUMO

O desenvolvimento do senso crítico-reflexivo exige metodologias de ensino integradas com a realidade social, cultural e econômica do estudante. A trajetória do indivíduo no ensino fundamental e médio refletem lacunas no letramento nas universidades, influenciando no andamento das atividades propostas. Portanto, questiona-se “Quais as alternativas encontradas no contexto social e de ensino para o efetivo letramento de estudantes do ensino superior?”. Então, busca-se compreender o atual cenário do letramento nas instituições de ensino superior brasileiras. Trata-se de um estudo teórico e exploratório de revisão de literatura sobre o processo de letramento, abordando, intervenções de ensino para maior domínio sobre a linguagem dos discentes nas instituições públicas ou privadas do ensino superior. Os temas centrais dos estudos selecionados para integrar o estudo abordaram a importância de o professor entender a individualidade do aluno e as suas dificuldades, o estímulo ao estudo com autonomia pode ser prejudicial e a importância do acompanhamento do docente na graduação para a prática do letramento. Percebe-se maior necessidade de estudos abordando a realidade dos espaços de ensino brasileiro junto a novas metodologias de ensino.

Palavras-chave: Letramento; Educação; Ensino superior; Linguagem.

¹ Mestra em Linguística e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos.

ABSTRACT

The development of a critical-reflective sense requires teaching methodologies that are integrated with the student's social, cultural and economic reality. The trajectory of the individual in elementary and high school in the gaps, influencing the progress of the proposed activities. Therefore, the question is "What are the alternatives found in the social and teaching context for the effective literacy of higher education students?". Then, it seeks to understand the current scenario of literacy in Brazilian higher education institutions. This is a theoretical and exploratory study of literature review on the literacy process, approaching teaching interventions for greater mastery over the language of students in public or private institutions of higher education. The central themes of the studies selected to integrate the study addressed the importance of the teacher to understand the student's individuality and their difficulties, the stimulus to study with autonomy can be harmful and the importance of monitoring the teacher at graduation for the practice of literacy. There is a greater need for studies approaching the reality of Brazilian teaching spaces together with new teaching methodologies.

Keywords: Literacy; Education; Higher education; Language.

INTRODUÇÃO

A linguagem é um mecanismo que proporciona sociabilidade, percepção de mundo, memória e organização de pensamento. Portanto, torna-se fundamental a alfabetização e o letramento na infância para o processo de crescimento e desenvolvimento do indivíduo como um cidadão, ser social. O ambiente e a metodologia de ensino devem atender às constantes mudanças na sociedade para a efetiva compreensão e domínio sobre a fala ou a escrita¹. Segundo estudo de Hermann e Zuin², uma pessoa alfabetizada é aquela que se apropria do sistema alfabético, já uma pessoa letrada apresenta um senso crítico-reflexivo

sobre as informações codificadas após o processamento das informações.

Buscando atender as intensas modificações por fatores sociais, econômicos e políticos, o Brasil vem apresentando diversas propostas de legislar e direcionar o processo de ensino como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular^{1,3}. Entretanto, os documentos direcionadores dos profissionais da educação podem proporcionar divergências quanto ao conceito teóricos e finalidades em seus respectivos processos de trabalho, pois alguns documentos ou não fazem menção aos métodos ou apresentam conceitos distintos dependendo de teorias pedagógicas⁴.

A formação dos profissionais da educação também pode influenciar no letramento no contexto escolar, sendo recorrente a graduação de profissionais que não apresentam domínio sobre a teoria da linguagem, especialmente a escrita. Os professores acabam não se apropriando do conhecimento e não o aplica de acordo com o contexto social, com isso, a linguagem perde o poder reflexivo que é vislumbrado no letramento acadêmico, conseqüentemente a reprodução dos futuros alunos é afetada⁵.

O déficit no ensino básico tem influenciado diretamente a situação dos acadêmicos nas instituições do ensino superior que podem ser considerados alfabetizados, porém, não sabem ser analíticos quanto ao conteúdo obtido. O processo de letramento acadêmico na realidade das instituições de ensino tem apresentado diversas alternativas para capacitar o discente a ser um agente do conhecimento. No entanto, a teoria sobre a prática do letramento e a realidade atual do cenário da educação apresenta divergência e obstáculos que interferem na formação de educandos³.

O contexto encontrado em muitas universidades é a entrada de estudantes com séria dificuldade na leitura e

escrita acadêmica, causada por um letramento não alcançado. Os discentes não apresentam discursos questionadores, e muitos possuem dificuldades em dominar o conteúdo dos textos científicos. Dessa maneira, ou o estudante desenvolve de forma autônoma o letramento ou aos professores na graduação direcionam nessa nova perspectiva da linguagem que é exigida⁶.

Diante da importância do letramento para a construção de indivíduos críticos, melhor formação social e profissional, questiona-se “Quais as alternativas encontradas no contexto social e de ensino para o efetivo letramento de estudantes do ensino superior?”. O objetivo do estudo é compreender o atual cenário do letramento nas instituições de ensino superior brasileiras. Assim como, a aplicabilidade do letramento, e quais fatores tem se apresentado como empecilho aos estudantes e o que se tem feito para sair do abstrato à função social que a linguagem apresenta.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo teórico e exploratório de revisão de literatura sobre o processo de letramento acadêmico com foco nas intervenções de ensino para maior domínio sobre a linguagem dos discentes nas instituições públicas ou privadas do ensino superior.

A revisão de literatura é um método sistemático de pesquisa que busca novas perspectivas sobre um assunto na literatura disponível. As etapas para a realização são: i) determinar as fontes dos artigos e realizar busca direcionada; ii) leitura dos estudos seguindo de exclusão e inclusão de acordo com os critérios pré-estabelecidos; iii) organizar o foco teórico das pesquisas; e iv) Análise e relação entre os estudos; apresentar novas perspectivas sobre o tema⁷.

A pesquisa foi realizada nas bases de dados da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico. Os termos utilizados nas pesquisas foram: letramento, letramento acadêmico e alfabetização. Foi utilizado unicamente o operador booleano AND para integrar os termos da busca. Como critério de inclusão foi estabelecido a temporalidade dos últimos 10 anos (2012-2022), língua portuguesa e tema principal dos estudos abordando o letramento desenvolvido nas instituições de ensino superior. O critério de exclusão ocorreu quando o trabalho era duplicado, não disponível na íntegra, em outras línguas e o conteúdo principal não atendia a pergunta norteadora da revisão. As produções selecionadas foram catalogadas quanto ao ano de publicação, nome dos autores, tipo de estudo e objetivo principal.

RESULTADOS

Quadro 1 – Síntese dos artigos selecionados para integrar a revisão de literatura.

ANO	Nome dos autores	Tipo de estudo	Pontos relevantes nas pesquisas
2017	Santos, D O B	pesquisa qualitativa	avaliar as opiniões de ingressantes do ensino superior sobre a escrita e as consequências delas para o letramento acadêmico.
2017	Monney, D D; Koerner, R M	pesquisa qualitativa e quantitativa	analisar as práticas de leitura e escrita no ambiente acadêmico e as percepções dos discentes. quanto a futura prática como professores.
2018	Egito, N B;	pesquisa	Compreende-se a classificação

	Silveira, M I M	qualitativa	dos alunos em tradicionais e não tradicionais, o foco do artigo está na segunda classificação. A pesquisa busca avaliar o nível de leitura dos alunos e intermediar melhorando a capacidade dos mesmos.
2021	Costa, M A S; Vicira, M S P.	pesquisa qualitativa	Potencial de jogos para a alfabetização de anos do ensino fundamental.
2017	Stephani, A D; Alves, T C	pesquisa qualitativa	investigar a relação dos universitários com os gêneros textuais acadêmicos.
2021	Silva, M C; Botelho, L S; Oliveira, M C C	pesquisa qualitativa	Perspectiva dos estudantes sobre o ensino nas universidades sobre textos acadêmicos e o letramento.
2015	Baumgartner, C T; Cabreira, M C	pesquisa qualitativa	Compreensão de professoras responsáveis pela alfabetização sobre a prática de letramento e alfabetização, importância da escola.
2016	Lustosa, S S; Guarinello, A C; Berberian, A P; Massi, G A A; Silva, D V.	Pesquisa qualitativa e quantitativa	a pesquisa caracterizou o público do curso superior quanto a dados econômicos, histórico escolar, sexo e outros dados pertinentes, e relacionou com a qualidade de leitura ou escrita dos mesmos.
2019	Fonseca, J Z B	pesquisa qualitativa	Avaliação da escrita acadêmica do gênero resumo junto a capacidade de leitura e compreensão dos textos científicos.

Fonte: Autoria própria.

As buscas nas bases de dados ocorreram de forma semelhante, destaca-se o Google Acadêmico com maior de resultados de textos disponíveis, no entanto, apenas 5 artigos foram selecionados. Na plataforma da LiLacs o resultado da pesquisa gerou um total de 5 artigos, onde apenas 3 foram selecionadas para avaliação de leitura do texto completo e não atenderam a pergunta norteadora da pesquisa. Devido ao reduzido número encontrado na Scielo, apenas 3 artigos, foi necessária uma nova busca utilizando apenas “letramento AND letramento acadêmico” gerando no total 39 artigos com a inclusão de 4. A seleção ocorreu, primeiramente, após leitura do título e resumo, posteriormente houve a leitura na íntegra. Ao final restaram 9 artigos com temporalidade de publicação de 2015 a 2021, a maior recorrência foi o ano de 2017 com três produções.

A pesquisa da literatura apresentou como foco o tema letramento em unidades de ensino superior, contudo, alguns achados sobre o desenvolvimento da alfabetização e letramento no ensino fundamental e médio torna-se significativo para compreender a trajetória do aluno no processo de alfabetização e letramento que refletem no estado atual. Os artigos podem ser classificados com os temas: caracterização do público acadêmico e a influência no letramento; contexto de ensino do letramento e dificuldades encontradas na graduação; influência e alternativas encontradas por professores para o letramento eficaz do aluno.

A capacidade de leitura e escrita do indivíduo mostra-se diretamente relacionado com as características socioeconômica e cultural; em pesquisa de Lustosa e colaboradores⁸, onde constatou-se um grande percentual de alunos com letramento nível básico que apresentava no máximo uma renda de 3 salários mínimos. Entretanto, nesta pesquisa o déficit não foi sanado durante a graduação,

pois não houve resultados significativos entre o nível de letramento dos acadêmicos do início e os que estavam finalizando a graduação.

As ocupações do estudante fora das obrigações acadêmicas também influenciam no letramento acadêmico ao final da graduação. Segundo Egito e Silveira⁹, as barreiras enfrentadas pelos alunos como estudar em apenas um turno, apresentar vínculo trabalhista ou atividades do lar podem fazer com que o aluno tenha que escolher o exercício proposto dentro das atividades curriculares e apresentar futuras dificuldades de ensino, observando que o maior influenciador de domínio de interpretação e leitura dos participantes da pesquisa estava mais influenciada aos processos de ensino anteriores vivenciados.

O desenvolvimento do letramento é constante, porém de acordo com nível de escolaridade há exigências e abordagens diferentes como corrobora a pesquisa de Santos¹⁰. Em sua pesquisa, os alunos entrevistados deixam claro a pontualidade do estímulo da escrita crítica-reflexiva nas escolas para ocasiões específicas, focando principalmente no processo seletivo de entrada nas universidades, ocasionando dificuldades com outros gêneros textuais no ensino superior.

Em pesquisa com recém concluintes do ensino médio foi possível apreender quais as principais adversidades na produção textual de um resumo. Apesar da especificidade do gênero textual, os estudantes destacaram dúvidas que podem surgir em qualquer tipo de escrita exigida nas universidades como a falta de conhecimento sobre a estrutura do texto, insegurança na argumentação, incompreensão sobre a importância de praticar a escrita e falta de domínio sobre a gramática¹¹.

A realidade dos acadêmicos é agravada com a falta de avaliação objetiva dos trabalhos escritos solicitados por professores. Segundo Stephani e Alves¹², na qual avaliou

uma turma do curso de pedagogia, mostrou que nenhum dos entrevistados relatou de forma positiva ter devolutiva do professor solicitante da produção, podendo ser um fator prejudicial no processo de melhora na escrita por não saber a falha.

Estudo realizado com alunos recém graduando de pedagogia, foi identificado que aproximadamente 70% dos alunos relatam algum nível de dificuldade na leitura e 50% dos concluintes relatam a mesma situação. Diante disso, a qualidade da leitura dos alunos no processo de graduação não apresentou uma melhora significativa. Sugerindo que a leitura e o processo de interpretação dos textos apresentam maior recorrência no ensino superior¹³.

Diante disso, os discentes podem apresentar processo de desorganização de ideias para a construção do texto, escolha de palavras inviáveis e estrutura de texto rígida independente das diferenças de gênero textual, podendo comprometer o objetivo central da produção desenvolvida¹⁴.

Em entrevista realizada com professores, é possível avaliar a realidade de ensino com profissionais que não compreendem o que é o letramento, lacunas na formação profissional e o acentuado foco na alfabetização tradicional¹⁵.

O ensino, principalmente nos anos iniciais, demonstra estar estagnado em metodologias alternativas que promovem o domínio da língua pelo aluno. A realidade é reforçada em estudo com alunos do Ensino Fundamental, na qual utilizaram-se de jogos ilustrativos para avaliação do ensino da habilidade linguística e comprovou que 100% da turma apresentou dificuldade na escrita quando os alunos aplicaram o conhecimento fora da rotina em sala de aula¹⁶.

DISCUSSÃO

Diante dos resultados apresentados, é possível visualizar que as pesquisas sobre o letramento em sua maioria tentam expor as diferentes conceituações abstratas, causando divergência sobre qual aderir durante a aplicabilidade do ensino nas salas de aula. Além disso, a negligência dos docentes sobre a realidade social do público alvo torna o processo mecânico e favorecendo apenas a alfabetização, contribuindo para o aumento do número de brasileiros iletrados¹⁷.

Nesse cenário, as discussões teóricas do letramento no ensino superior são confrontadas com a pluralidade da sociedade brasileira, a qual é constituída por uma diversidade de povos e comunidades tradicionais. Verifica-se por relatos de indígenas e quilombolas que o estímulo à leitura e à escrita durante a graduação favorece o uso da língua portuguesa e desconsidera a língua materna ou a cultura dos mesmos. Tornando o processo de letramento seletivo e excludente¹⁸.

Ressalta-se que ser letrado exige constante processo de leitura e escrita durante a vivência social, dependendo da área de conhecimento, o letramento pode ter diferentes classificações em níveis funcionais. Desse modo, desenvolver um indivíduo seguro na interpretação e domínio da língua exige didática complexa e um posicionamento integral sob os fatores socioculturais dos docentes^{3,19}.

Ademais, compreender a trajetória do discente do nível fundamental ao nível superior é extremamente importante para desenvolver o plano de ensino de acordo com a condição de letramento identificada. Destaca-se que a entrada dos alunos no ensino superior não garante que o indivíduo seja letrado com oralidade ou escrita crítica-reflexiva ou sem erros gramaticais⁵.

Quanto a condição de formação dos profissionais da educação, conserva-se o sistema de ensino de licenciatura com a predominância de atividades curriculares teóricas descontextualizadas da vivência do trabalho como docente nas salas de aula, prejudicando o letramento dos futuros professores e de seus futuros alunos²⁰. Em estudo de Monney e Koerner¹³, demonstra-se que a integração dos assuntos teóricos e a vivência na área da educação podem estimular a capacidade questionadora do graduando de letras, porém esse estímulo ocorre apenas ao final da graduação.

Outra diversidade encontrada na graduação é a cobrança de técnicas de escrita sem contato prévio com fichamentos, artigos, resumos e resenhas junto a falta de uma avaliação clara do professor solicitante do texto produzido. Logo, sem estímulo ou compreensão sobre o que se pede, os alunos se restringem apenas às atividades avaliativas de leitura ou escrita¹³.

Uma das alternativas encontradas para suprir a carência da prática da escrita dos alunos nas instituições foi a participação em atividades extracurriculares devido os projetos apresentarem maior estímulo da escrita e ampliação dos conhecimentos na área em formação¹⁰. Entretanto, não é uma realidade da maioria dos alunos, observado na pesquisa de Stephani e Alves¹², onde menos de 10% dos estudantes participam de Projeto de Iniciação Científica.

Por isso, o aluno que apresenta maior autonomia na busca de conhecimento e aperfeiçoamento em gêneros textuais ao final da graduação apresenta melhores resultados. Assim como, indivíduos que apresentam o hábito da leitura ao longo da vida são reconhecidos por apresentarem maior habilidade em argumentar e domínio da escrita da língua portuguesa^{9,10}.

CONCLUSÃO

O letramento é um processo constante de construção de leitura e escrita que o indivíduo desenvolve no decorrer da vida, entretanto, a falta da capacitação profissional quanto ao uso de metodologias de ensino e as falhas no próprio letramento, perpetuado mesmo após a uma graduação, contribuindo para o grande número de pessoas iletradas.

O ensino de licenciatura centrada em teorias de ensino, torna o professor indiferente a complexidade dos alunos, favorecendo a falta de interesse na leitura e a escrita mecânica com poucos recursos argumentativos.

Os resultados das buscas bibliográficas mostraram o déficit de pesquisas abordando de que maneira pode ser melhorada essa realidade. Por outro lado, há um quantitativo número de produções abordando teorias do letramento e alfabetização. Logo, é fundamental maiores estudos abordando a realidade do ensino brasileiro e alternativas metodológicas que amparem a pluralidade cultural e linguística da população.

REFERÊNCIAS

1. Colello, S M G. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. Videtur, 2004; (29): 43-52.
2. Hermann, A R; Zuin, P B. *Práticas de Letramento na Educação Infantil: a criança como sujeito da leitura, suas representações e significações*. In: Zuin, P B. *Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização*. São Carlos: Editora Pedro & João; 2019. p. 41- 56.
3. Silva, W R; Pereira, B G. *Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura*. Raído, 2013; 7(13): 37-59.

4. Pertuzatti, I; Dickmann, I. *Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, 2019; 27(105): 777-795.
5. Pereira, B G. Vozes de professores em formação inicial na escrita acadêmica: perspectiva entre sociopragmática e linguística aplicada. *Revista Científica Faculdade de Balsas*, 2020;11(1):20-34.
6. Pan, M A G S; Litenski, A C L. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre a leitura, escrita e subjetividade na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2018; 22(3): 527-534.
7. Mariano, A M; Santos, M R. *Revisão da Literatura*. Apresentação de uma abordagem integradora. AEDEM International Conference, 2017: 427-443.
(XXVI Congreso Internacional AEDEM | 2017 AEDEM International Conference - Economy, Business and Uncertainty: ideas for a European and Mediterranean industrial policy? Reggio Calabria (Italia) | 4 y 5 de septiembre de 2017 ISBN: 978-84-697-5592-1)
8. Lustosa, S S; Guarinello, A C; Berberian, A P; Massi, G A A; Silva, D V. Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso. *Revista CEFAC*, 2016; 18(4): 1008-1019.
9. Egito, N B; Silveira, M I M. O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2018; 18 (4): 799-819.
10. Santos, D O B. Letramento Acadêmico: Representações de ingressantes acerca da escrita. *Revista Trama*, 2017; 13(28): 86-118.
11. Silva, M C; Botelho, L S; Oliveira, M C C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de

modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. *Trabalho em Linguística Aplicada*, 2021; 60(2): 580-594.

12. Stephani, A D; Alves, T C. A escrita na universidade: os desafios da aquisição dos gêneros acadêmicos. *Revista Raído*, 2017; 11 (27): 529-550.

13. Monney, D D; Koerner, R M. Contribuições do curso de pedagogia para letramento acadêmico de seus estudantes. *Quaestio*, 2017; 19(1):127-143.

14. Fonseca, J Z B. Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica. *Trabalhos em linguística aplicada*, 2019; 58(3): 1264-1281.

15. Baumgartner, C T; Cabreira, M C. *Alfabetização e letramento: concepções de professoras alfabetizadoras*. *Revista Temporis*, 2015;15(2): 82-98.

16. Costa, M A S; Vieira, M S P. Gamificação e jogos educacionais no processo de alfabetização e letramento. *Brazilian Journal of Development*, 2021; 7 (3): 27743-27762.

17. Lima, J G C C. *Letramento e alfabetização: no processo da construção de leitura e escrita*. VII Congresso Nacional de educação. Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos; Maceió; 2020.

18. Ponso, L C. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2018; 57(3): 1512-1533.

19. Ruppenthal, R; Coutinho, C; Marmazari, M R B. Alfabetização e letramento científico: dimensões da educação científica. *Research, Society and Development*, 2020; 9(10): 1-18.

20. Senna, L A G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: Estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. *Revista Teias*, 2014; 15(38): 57-74.

Capítulo 2

O EXTRAVERBAL NO GÊNERO CHARGE

Renata Costa da Cunha¹

Márcia Cristina Greco Ohuschi²

RESUMO

À luz da Linguística Aplicada, este trabalho objetiva refletir sobre o conceito axiológico de extraverbal presente no gênero charge e como os elementos externos ao texto contribuem para a construção de sentido e de valor do gênero em questão. Para tanto, tomamos como base a concepção dialógica de língua e linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, e sua abordagem sócio-histórica ideológica, (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]; VOLÓCHINOV, 2021 [1929]; BAKHTIN, 2016 [1979]), além de autores que seguem a vertente dialógica. Para este trabalho, realizamos a análise de uma charge intitulada “Polêmica”, de Luiz Fernando Cazo, observando de que maneira o aspecto extraverbal aparecesse constitui e influencia na compreensão do enunciado. Os resultados evidenciam o extraverbal como parte constitutiva do enunciado e, portanto, indispensável para a compreensão da charge, pois seria impossível compreender seus sentidos e valorações sem o acionamento dos conhecimentos que não aparecem marcados verbo-visualmente na produção.

Palavras-chave: Dialogismo. Extraverbal. Gênero discursivo charge.

¹ Mestranda do programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFPA – Campus Belém.

Aluna especial da disciplina “Seminários de Pesquisa e Tópicos Avançados em Práticas de Letramento e Ensino e Aprendizagem da Língua Materna”, sob orientação da Prof^ª. Dra. Poliana Zuin.

² Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

INTRODUÇÃO

O gênero charge, “além de apresentar multiplicidade de linguagens em sua constituição, utiliza-se de recursos que empregam humor, crítica, ironia ao tratamento de temas atuais da vida cotidiana, a exigir do leitor competências e habilidades específicas para a construção valorada de sentidos” (POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020, p. 129). Em decorrência, neste trabalho, escolhemos analisar o gênero charge, pois seus enunciados retratam fatos da vida real, cotidiana, em relação dialógica com o já-dito, com assuntos que, geralmente, envolvem aspectos importantes da sociedade, carregados de crítica social. Isso provoca uma aproximação do leitor, uma vez que, de alguma forma, ele já deve ter se deparado, anteriormente, com o tema apresentado.

Desta feita, à luz da Linguística Aplicada, a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, analisamos a charge “Polêmica”, de Luiz Fernando Cazo, que trata da temática da vacina, vivenciada no cronotopo pandêmico da Covid-19. Naquele contexto, a população brasileira encontrava-se em um embate, pois, enquanto muitos acreditavam que a vacina seria a salvação para as inúmeras mortes que ocorriam diariamente, o governo federal se opunha em negociá-la e proferia discursos contra o esquema vacinal, daí o título da charge “Polêmica”.

Desse modo, buscamos compreender sobre como o conceito axiológico de extraverbal é mobilizado na charge escolhida para análise e entender a importância da compreensão desse aspecto para a construção de sentidos e de valor do enunciado. Ressaltamos que, nos estudos do Círculo de Bakhtin, as axiologias sociais são constituídas por três elementos: extraverbal, juízo de valor e entonação (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), que se manifestam concomitantemente nos enunciados. No entanto, para a

análise da charge, centramo-nos no conceito de extraverbal, com o intuito de compreendermos sua importância para a compreensão do gênero em questão e para a construção de sentidos e de valor do enunciado.

Assim, expomos, na sequência, uma breve reflexão teórica sobre os conceitos axiológicos, os gêneros discursivos e o gênero Charge. Em seguida, apresentamos a análise da Charge intitulada “Polêmica”, a partir das dimensões social e verbo-visual do gênero.

CONCEITOS AXIOLÓGICOS

Para o Círculo de Bakhtin, a palavra só adquire um valor semântico-ideológico após sua inserção em situações de interação social e verbal, isto é, no contexto sócio-histórico de sua realização (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Esse contexto, por sua vez, encontra-se em constante renovação, a partir das relações dialógicas com o já-dito, de forma a refletir e refratar enunciados únicos, irrepetíveis (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Cada enunciado é carregado de valores éticos, morais, religiosos etc. que se constroem nos usos da língua e estão entranhados na sociedade, as axiologias sociais. Sua compreensão, portanto, exige considerar tanto os aspectos verbais, quanto a situação extraverbal que o constitui, haja vista que surge e se desenvolve na vida concreta, a manifestar uma entonação e poder ser avaliado (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Nos estudos do Círculo, as axiologias sociais consideram três aspectos, que separamos por questões didáticas: “extraverbal”, “julgamento de valor” e “entonação”. De acordo com Volóchinov (2019 [1926], p. 120), “[...] a situação extraverbal não é, em absoluto, uma simples causa externa do enunciado, ou seja, ela não age sobre ele a partir do exterior, como uma força mecânica.

Não, a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica”.

Segundo Menegassi e Cavalcanti, o extraverbal caracteriza-se por aquilo que não está explícito, ou seja, “não marcado em linguagem verbo-visual, em que o contexto pode ser compreendido pelos envolvidos na interação por meio de circunstâncias não linguísticas conhecidas pelos interlocutores e que complementam o sentido que se quer dar aos enunciados” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 102). Assim sendo, o extraverbal, abrange todos os elementos que envolvem a interação, mas que não estão marcados textualmente. Esses elementos podem ser os mais diversos, como: o contexto social, a finalidade discursiva, os interlocutores, o local em que se dá a situação enunciativa etc.

Na concepção do Círculo de Bakhtin, o extraverbal é composto por três elementos fundamentais para se estabelecer a enunciação entre os interlocutores: a) o horizonte espaço-temporal que envolve os sujeitos participantes da interação; b) o conhecimento e a compreensão comum da interação social entre os sujeitos; c) o tom avaliativo comum da comunicação verbal (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

O julgamento de valor consiste em um constructo social perpassado pela avaliação, pelos posicionamentos ideológicos que formam os sujeitos e seus grupos sociais (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Nas palavras de Sobral (2009, p. 84), “[...] o sujeito sempre diz algo ao outro a partir de sua posição social, que resulta da relação do sujeito com o outro nas circunstâncias concretas de sua interação”.

Para o Círculo de Bakhtin,

Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, contedístico

dessas palavras, mas também uma avaliação, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. Sem uma ênfase valorativa não há palavra”. (VOLÓCHIVOV, 2021 [1929], p. 233)

Assim, todo enunciado tem uma intenção comunicativa e todo dizer é valorado, possui intenções por trás dos discursos. A valoração, portanto,

[...] não é fruto de um julgamento subjetivo, pessoal, desligado da realidade que nos cerca, mas se dá com base em valores já existentes em nossa sociedade, que são repetidos e reafirmados, às vezes de forma tão recorrente que nem os percebemos mais como valores construídos socialmente, mas os encaramos como naturais. Tais avaliações são, portanto, o solo comum sobre o qual construímos nossos enunciados e compreendemos ativamente os enunciados alheios (SANTOS; MENEGASSI, 2021, p. 6004).

O tom avaliativo empregado pelo sujeito na enunciação diz respeito à entonação. Para Volóchinov (2019 [1926], p. 123), “[...] A entonação está sempre no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida”. Nos estudos de Sobral (2009), os conceitos de entonação e juízo de valor são tão próximos que chegam a ser confundidos, prova disso é que o autor usa o termo “entonação avaliativa”, que diz respeito ao tom enunciado como marcação na avaliação do locutor. Para o pesquisador “toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito e suas alterações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução” (SOBRAL, 2009, p.83-84). Desse modo, é o

interlocutor que define, mesmo que de maneira indireta, o tom escolhido pelo locutor e seus valores/avaliações.

Podemos afirmar, portanto, que o enunciado jamais é proferido sem uma posição axiológica, ou seja, sem uma valoração, pois está sempre no campo da dialogicidade e, como é apoiado no *outro*, obtém “respostas” de seus interlocutores, sejam elas positivas ou negativas – de concordância ou discordância.

É válido ressaltar que a valoração não é uma verdade absoluta e o que o fato de o locutor proferir um discurso com um tom valorativo seu, não quer dizer que o seu interlocutor vá compreender, exatamente, da maneira como foi pensado pelo seu locutor, pois o todo social influencia na compreensão e, conseqüentemente, na valoração atribuída pelo interlocutor ao ter contato com o enunciado. Além disso, as crenças, as posições sociais, o contexto social etc., influenciam diretamente nas apreciações valorativas de cada enunciado, o que o torna único e particular.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O GÊNERO CHARGE

Bakhtin define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016 [1979], p, 12), ressaltando sua historicidade e a imprecisão de suas características e fronteiras, haja vista que, assim como as atividades humanas, transformam-se constantemente. Entretanto, tal aspecto não impede reconhecermos suas regularidades, também presentes no interior de cada campo da atividade humana (midiático, político, jornalístico etc.). Esses campos se interligam e se inserem em um contexto sócio-histórico e ideológico específico.

Conforme Bakhtin (2016 [1979]. p. 11-12), os gêneros refletem as condições próprias de cada um desses campos “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da

linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Tais elementos que constituem os gêneros evidenciam escolhas valorativas, já que “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero de discurso” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 38). É válido ressaltar que conteúdo temático, estilo e construção composicional estão intimamente ligados, são indissolúveis, porém, discorreremos, brevemente, sobre eles de forma separada apenas por questões didáticas.

O conteúdo temático não se resume ao assunto específico que é tratado no enunciado, refere-se aos temas abordados, a partir de uma orientação de sentido que considera o momento da enunciação, seus interlocutores e sua finalidade discursiva. É formado pelas significações únicas e irrepetíveis que construímos no decorrer de nossas vidas, determinado por elementos verbais e extraverbais e ligado a aspectos ideológicos da realidade (SOBRAL, 2009). Nas charges, por exemplo, o conteúdo temático, normalmente, apresenta apreciações valorativas de situações sociais da atualidade.

“O estilo é determinado pelas inter-relações entre a escala avaliativa do evento descrito e seu agente” (SOBRAL, 2009, p. 64), ou seja, o estilo de um enunciado “não considera apenas palavras, mas valores de vida, pois está impregnado de atitude avaliativa do autor, a entoação [...] é definido como o conjunto dos processos de formação e acabamento do enunciado, tanto do homem, quanto do seu mundo” (OHUSCHI; KRAEMER, 2022, p. 84).

Para Bakhtin (2016 [1979], p. 21), “Onde há estilo, há gênero”, ambos são, portanto, indissolúveis, pois o estilo é a parte intransferível do gênero. É importante salientar que há o estilo do gênero, as marcas linguístico-enunciativas e discursivas típicas de determinado gênero, como o uso de

ironia e de metáfora, nas charges, e o estilo individual, que marca as peculiaridades do locutor: escolhas lexicais, sinais de pontuação, certas construções sintáticas, que o chargista utiliza para prender o interlocutor.

A construção composicional diz respeito ao acabamento do enunciado, atrelado à forma arquitetônica determinada pelo projeto enunciativo do locutor. Brait e Pistori (2018) explicam a forma arquitetônica como as dimensões (interna e externa) dos enunciados que evidenciam as relações dialógicas e as apreciações valorativas que os caracterizam “enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder. Esse movimento amplo, e não apenas descritor das estruturas, da forma composicional, visa justamente à forma arquitetônica do gênero, do texto, dos textos” (BRAIT; PISTORI, 2018, p. 377).

Conforme Bakhtin (2016 [1979], p. 38), “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” e essas formas, assim como a própria escolha do gênero, são determinadas pela vontade discursiva do locutor.

Na charge, a forma composicional é marcada pela relação entre as linguagens verbal e não verbal, geralmente são compostas por poucas palavras e fazem relação a algum momento importante da história ou um fato ocorrido recentemente na sociedade. Algumas charges também fazem o uso de caricaturas para marcarem certos personagens (principalmente personalidades da política), além da utilização de imagens bem marcadas e coloridas de modo a chamar a atenção do leitor.

Ao tratarmos de forma mais específica sobre o gênero charge, podemos dizer que a palavra charge vem do francês e significa “atacar”, e esse gênero discursivo faz jus a sua tradução, pois não deixa de ser uma ferramenta de ataque.

Os chargistas utilizam de diversas estratégias e até mesmo do humor e de figuras exageradas para a composição de suas obras, mas não deixam de lado a intenção principal que seria a crítica a algo ou alguém. Para compreendê-las, o leitor precisa conhecer além do que o autor lhe apresenta, pois ela é constituída de outras *vozes*, nas relações dialógicas com os já-ditos.

Ao fazermos a leitura da charge, precisamos entender que ela “refrata e reflete a vida social manifestada nos discursos, como crítica, embate e denúncia” (POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020, p. 136), logo, “temos de saber onde, quando, quem, como e a quem algo foi dito para entender o que foi dito, ou seja, para além da frase simplesmente” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1080), sendo assim, precisamos: conhecer o contexto social em que foi publicado, o momento histórico do acontecimento que é resgatado na charge, as relações dialógicas com os enunciados já-ditos e tudo aquilo que está por trás da produção para que possamos, de fato, compreender o que autor quer nos apresentar.

ANÁLISE DA CHARGE “POLÊMICA

Nesta seção, apresentamos e analisamos a charge selecionada como *corpus* do trabalho.

POLÊMICA...



Fonte: <https://jeonline.com.br/noticia/23877/vacinas-15>

Ao iniciarmos a análise pela dimensão social do gênero, destacamos os elementos da situação social mais imediata, isto é, de seu contexto de produção. Produzida no campo de atividade humana jornalístico, a charge em estudo é de autoria de Luiz Fernando Cazo, chargista brasileiro que tem publicações na Revista *Veja*, além de vários jornais e blogs e faz publicações semanais no *Jornal da Economia* (www.jeonline.com.br), onde foi publicada. Trata-se de um jornal online da cidade de São Roque/SP que a integra às outras cidades da região. Desse modo, ao ser inserida em uma publicação periódica/diária, concordamos com Polato, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 136), ao afirmarem que, nesse caso, a charge “mantém coerência enunciativa com o editorial e serve à demarcação do posicionamento axiológico institucional”. Tem como interlocutores presumidos o público leitor do jornal,

cidadãos da região de São Roque e de outras regiões do país, já que a edição é online, de domínio público.

Foi publicada em 28 de outubro de 2020, ano em que o país e o mundo iniciavam o enfrentamento à pandemia da COVID-19 e, também, um processo incansável de pesquisadores para a produção de vacinas contra o vírus. No entanto, assim como muitos acreditavam fielmente que a vacina chegaria e que poderíamos voltar as nossas realidades, que foram bruscamente modificadas pelo novo cenário em que o mundo se encontrava, havia, também, aqueles que desacreditavam e que faziam campanhas contra esse processo de imunização.

Logo, o enunciado em questão “reflete e refrata” valores que estiveram (e continuam) presentes em nossa sociedade e coloca em cheque, de maneira bem clara, o retrocesso sobre o processo de imunização no Brasil, demarcando o posicionamento axiológico do autor, contrário a esse retrocesso e àqueles que se negam a ser vacinados, a partir do qual evidencia seu papel social enquanto chargista.

Esse retrocesso remete à recusa pela vacina vivenciada no país no início do século XX, no ano de 1904, um marco histórico brasileiro, intitulado: “a revolta da vacina”. Nesse período, os hospitais estavam superlotados por conta da varíola, uma doença altamente infecciosa e de fácil transmissão, e o governo em busca de tentar amenizar os casos e, conseqüentemente, diminuir o número de mortos, disponibilizou o imunizante para a população.

Por ser algo novo e desconhecido muitas pessoas se recusaram, de fato, a tomar a vacina, pois não acreditavam na sua eficácia e tinham medo das reações que aquilo poderia lhe causar. Ao perceber que o número de vacinados era relativamente pequeno se comparado ao número da população, o governo começou a solicitar o comprovante de vacinação para serviços básicos, como,

matrículas em escolas, para obtenção de empregos e em viagens, por exemplo. Além disso, havia a previsão de pagamento de multas para os não vacinados. Quando essas obrigatoriedades começaram a circular, parte da população, muito revoltada, começou a fazer ataques e até saques em instituições governamentais, tornando o país uma verdadeira arena de batalha. Depois de perceber o caos que o país havia se tornado, o governo relaxou nas medidas e acabou tornando o processo de vacinação algo democrático. Logo, ao conhecermos o contexto sócio-histórico em que a charge está envolta, o termo “revolta” passa a ter todo sentido, pois surge através da revolta popular ocorrida no ano de 1904.

Ao observarmos a dimensão verbo-visual do gênero, iniciamos pelo título da charge. A palavra “polêmica” faz referência a algo que provoca divergências, controvérsias, conflito de opiniões etc. Tal escolha está diretamente ligada ao contexto social, uma vez que, assim como muitos apoiavam e apoiam o processo de vacinação para todos, há, também, aqueles que eram e que são contrários, recusando-se, inclusive, a tomar o imunizante. Assim, a partir dessas relações sócio-históricas e ideológicas em que os sujeitos da interação fazem parte e do conhecimento comum que eles têm, atrelados ao caráter atual e crítico da charge, observamos o conceito do extraverbal, ou seja, aquilo que não está marcado verbo-visualmente, mas é parte constitutiva do enunciado.

O extraverbal também é acionado na relação dialógica com o já-dito, a partir de algumas falas, divulgadas na mídia, do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, como, por exemplo: “Não vai ser comprada”; “Eu não vou tomar a vacina”; “O brasileiro vai servir de cobaia”. Nesse contexto, observamos que o presidente se posiciona de maneira contrária à vacinação, inclusive afirmando, publicamente, que não seria imunizado. Pelo papel social

que Bolsonaro ocupa diante de uma nação, sua fala tem peso e, ao anunciar que a vacina não é eficaz e que não surtirá efeitos positivos, acabou influenciando uma boa parcela da população a se recusar em participar do processo de imunização. Por outro lado, pesquisadores, estudiosos e cientistas afirmavam a eficácia e mostravam resultados muito positivos para os imunizados. Tal situação provocou, de fato, um grande conflito e muitas polêmicas no país.

Logo, o extraverbal se constitui a partir do *horizonte espacial comum* (processo de imunização contra a COVID-19, no Brasil), do *conhecimento partilhado* (posicionamento do Presidente contrário à vacinação) e do *tom avaliativo comum* (posicionamento do chargista e de muitos de seus interlocutores contrário ao retrocesso à “revolta da vacina”, como ocorrida em 1904).

Retomamos Menegassi e Cavalcanti (2020), ao explicarem que o extraverbal caracteriza-se pelo que está implícito, pelo que não foi marcado na linguagem verbal e/ou na linguagem visual. Dessa forma, conforme os pesquisadores, “uma pessoa que desconhece o contexto extraverbal imediato não compreenderá completamente o enunciado tal como o interlocutor o desejaria” (MENEGASSI e CAVALCANTI, 2020, p. 103), o que se acentua no gênero charge, o qual reflete e refrata valores constituídos em suas relações dialógicas (BAKHTIN, 1988 [1965]). Assim, a leitura de uma charge precisa, necessariamente, levar em consideração os aspectos extraverbais, as relações dialógicas presentes na produção, o posicionamento axiológico do locutor ao produzir seu texto e vários outros aspectos que nos ajudam a construir o todo de sentido presente na obra analisada.

Ao observarmos os aspectos visuais ou imagéticos presentes na produção, levando em consideração o entorno como um todo podemos observar diversos elementos que nos auxiliam na construção de sentido e de valor do texto.

Na charge de Cazo, temos dois personagens de idades diferentes: uma criança, que aparece sentada no chão lendo um jornal; e um adulto, aparentemente bem vestido e que chega ao local onde a criança está fazendo suas leituras. Ao que parece, os personagens são pai e filho, pois apresentam algumas características físicas muito semelhantes, como: o corte de cabelo, o nariz, olhos e sobrancelhas, além do formato da boca e das mãos. O espaço em se encontram parece ser um ambiente doméstico, conseguimos ver ao fundo uma janela e uma porta, semelhantes as que encontramos em casas e o garoto parece se sentir confortável no local, tanto se sente familiarizado com o ambiente que aparece sentado no chão. Outro aspecto que podemos destacar, também, é a presença de vários jornais em volta do menino que nos faz pensar que essa prática de leitura é algo corriqueiro para o garoto, tal suposição pode ser confirmada com a chegada do pai, que não se surpreende com o fato do garoto estar lendo e sim com o conteúdo da leitura. Podemos destacar, também, a vestimenta dos personagens: o garoto aparece com uma vestimenta completa, inclusive calçando sapatos e o pai, além de bem vestido, aparece de gravata. Aqui, podemos fazer uma relação com a classe social que os personagens pertencem que, ao que tudo indica, pertencem a classe média ou média-alta da sociedade. Essas escolhas do autor não se dão de maneira aleatória, todas trazem valorações ideológicas em prol de seu projeto de dizer.

Podemos observar que Cazo retrata a polêmica sobre o processo de imunização no Brasil e se posiciona de maneira contrária àqueles que se negam a ser vacinados, tal suposição pode ser confirmada quando o pai pede para que o garoto “pare de ler notícias da atualidade” e o garoto rebate dizendo que a notícia, na realidade, seria de 1904. A ironia presente na charge faz relação com o já-dito, neste caso, a “revolta da vacina” ocorrida no Brasil no Século

passado e mostra uma pessoa que prefere se abster dos fatos e que aconselha o filho a fazer o mesmo, em vez de se posicionar e/ou procurar mais informações para saber se, de fato, a vacina é eficaz ou não.

A estrutura verbal do texto é composta por três balões de fala:

1º balão (fala do Garoto): “revolta da vacina”

*2º balão (fala do Homem): “pare de ler notícias,
você é muito jovem pra entender o que está acontecendo na atualidade”*

3º balão (fala do Garoto): “este jornal é de 1904”

Ao analisarmos o enunciado, podemos perceber que o autor destaca os signos ideológicos “notícias”, “muito”, “jovem”, “entender” e “atualidade”, colocando-os em um tamanho maior que os demais, para chamar a atenção do leitor. Dessa maneira, Cazo enfatiza esses termos fazendo relações com os elementos extraverbais presentes na charge, no caso a pandemia da Covid-19 e a situação vacinal no Brasil, com situações já vividas, em relações dialógicas com o já-dito, como a revolta da vacina, ocorrida em 1904. Logo, compreendê-los de maneira isolada seria impossível. Nesse sentido, segundo Menegassi e Cavalcanti (2020, p. 102-103), “o discurso verbal nasce de uma situação pragmática extraverbal, ou seja, o enunciado, mais seu entorno físico, espacial, ideológico e cultural, está diretamente ligado à vida em si e se for desvinculado dela perderá sua significação”. O signo ideológico “revolta”, no primeiro balão também estabelece relações dialógicas com o já-dito, com a “revolta da vacina”, ocorrida em 1904, que se assemelha com a situação do Brasil, no ano de 2020.

No segundo balão, percebemos na fala do personagem adulto, o possível pai da criança, a presença do verbo

“parar” no modo imperativo, expressando uma ordem ao filho. Na charge, o menino recebe o comando para que deixe de ler o jornal, pois é jovem demais para compreender o que está acontecendo na atualidade. Observamos que um leitor sem conhecimento dos elementos extraverbais não é capaz de compreender a mensagem, pois não conseguirá fazer a ponte com o já-dito, além de não conseguir entender o porquê da ordem expressa pelo pai.

Podemos considerar a fala do pai como uma quebra aos valores estabelecidos pela sociedade, pois a imagem que temos de um pai é de que ele seja protetor, cuidadoso, incentivador e que queira sempre o melhor para os filhos, inclusive torná-los cidadãos pensantes e críticos, tais valores nos levam a refletir sobre essa recusa do pai em relação à leitura do filho e nos levam a levantar alguns questionamentos:

1. A criança não pode ser um ser crítico e se posicionar diante dos fatos?

2. As crianças não devem saber sobre os assuntos que os cercam?

3. Ou seria uma espécie de proteção para que o filho não venha a se decepcionar com a realidade que o cerca?

4. Ele, no papel de pai, não deveria orientar melhor o filho?

5. O pai não deveria ser um incentivador para a criticidade do filho?

6. O papel do pai não seria mostrar os dois lados da moeda para que o filho formasse a sua própria opinião sobre o assunto?

Ainda no segundo balão, verificamos, também, a presença do marcador de fala “pra” ao invés de “para”, demonstrando uma informalidade no ato comunicativo e uma possível proximidade entre os falantes que, aparentemente, são pai e filho. O parentesco entre os personagens da charge justificaria o uso de uma linguagem

mais informal, pois, ao que parece, pai e filho estão conversando dentro de sua residência.

No terceiro balão, é apresentada uma nova fala do garoto: “este jornal é de 1904”, novamente, se não considerarmos os aspectos extraverbais e a relação dialógica com o já-dito, não seria possível construir sentidos e valor ao enunciado, afinal, o que levaria alguém a ler um jornal com tanto tempo de publicação? Que notícia tão importante foi essa que fez com que o jornal fosse guardado por tanto tempo? Quem, por que e onde guardava esse jornal para que o garoto o achasse?

Como podemos observar, não é possível isolar os aspectos verbais e os extraverbais, pois “o extraverbal está integrado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa entre os interlocutores” (MENEGASSI e CAVALCANTI, 2020, p. 103). Ambos constituem o todo de sentido do texto e “cabe justamente ao interlocutor identificar essas características no meio social, para que a compreensão do enunciado se qualifique, permitindo que a interação se instale e a enunciação se efetive, gerando o ato comunicativo” (MENEGASSI e CAVALCANTI, 2020, p. 102). Desse modo, salientamos a importância dos aspectos extraverbais para a construção de sentidos e de valor da charge, sem os quais a interação não se estabelece.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, refletimos sobre os elementos extraverbais, aqueles não marcados verbo-visualmente, como termos essenciais da produção, parte constitutiva do enunciado, carregada de valores e significações. Assim, o estudo demonstrou que, na charge “Polêmica”, de Luiz Fernando Cazo, os elementos extraverbais possibilitaram: a) entender a importância da relação com os elementos já-ditos para a compreensão da charge, como o resgate

histórico da “revolta da vacina”, em 1904, e os enunciados referentes à vacinação proferidos pelo presidente em 2020, no cronotopo pandêmico; b) compreender que os elementos extraverbais são fundamentais na construção de sentidos e de valor do enunciado, nesse caso, a partir da compreensão de todo o contexto que envolveu a “polêmica” da vacina contra a COVID-19 no país; c) reconhecer que apenas os elementos marcados verbo-visualmente não são suficientes para a compreensão do gênero charge e sua leitura crítica.

A charge, por seu caráter atual e crítico, possibilita ao leitor o contato com a realidade que o cerca de maneira mais leve e descontraída, pois, geralmente, a linguagem não-verbal é representada por meio de caricaturas bem-humoradas, que destacam certas particularidades dos personagens. Além disso, é um gênero criado a partir de outros discursos/enunciados, ligados a períodos históricos e que tem como objetivo promover a interação entre os agentes do ato comunicativo – locutor e interlocutor – através da linguagem verbal e da linguagem não-verbal.

Desse modo, podemos perceber que a charge vai muito além de simplesmente provocar riso, ela tem em sua essência a criticidade e uma espécie de retrato da realidade, daí a importância de termos leitores críticos e conscientes sobre a realidade que os cercam. É importante, também, que o leitor conheça os fatos históricos e os fatos atuais que ocorrem no dia a dia, pois, somente assim, será capaz de entender as axiologias sociais presentes no enunciado e se posicionar de forma crítica sobre o tema discutido.

A partir da análise realizada, pretendemos, como pesquisa futura, elaborar uma proposta de atividades de leitura, sob o viés dialógico, com o intuito de orientar o professor de Língua Portuguesa, no trabalho com os elementos extraverbais no gênero charge e em outros gêneros do discurso, de forma a contribuir para o

desenvolvimento da compreensão e da produção valorada do discurso dos alunos.

Assim, concluímos que os elementos extraverbais são parte fundamental para a compreensão dos enunciados concretos, em especial do gênero charge, sem os quais, a interação não se estabelece e, conseqüentemente, não há compreensão e construção de sentidos e de valor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini *et al.* 1. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988 [1975].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da Edição Russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, Araraquara, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343>. Acesso em: abril de 2022.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Org.). Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes, 2020, p. 99-118.

OHUSCHI; M. C. G.; KRAEMER, M. A. D. Estilo. *In: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. R. (Org.). Diálogos em Verbetes: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 83-89.

POLATO, A. D., OHUSCHI, M. C.G., & MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. *Línguas & Letras*. v. 21, n. 49, p. 127-154, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631>. Acesso em: maio 2022.

SANTOS, K. R. C.; MENEGASSI, R. J. Conceitos valorativos na leitura de tirinha de quadrinhos. *Fórum linguística*, Florianópolis, v.18, n. 2, p. 6001 - 6014, abr./jun. 2021.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Volochinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, R. H., ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguagem Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e palavra na poesia*: ensaios, artigos, resenhas e poemas São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

Capítulo 3

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA-TO, NA CONTEMPORANEIDADE, EM TEMPOS DE PANDEMIA

Clorisneia Soares Vila Nova Silva¹
Cícero da Silva²

RESUMO

O presente capítulo objetiva relatar desafios enfrentados pelos professores da rede municipal de ensino de Araguaína-TO durante o período pandêmico do novo coronavírus (SARS-CoV-2), ocorrido entre 2020 e 2021. Busca-se fazer uma análise, por sua vez do letramento digital, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de observação destes educadores. Durante o período pandêmico, a educação de um modo geral teve de mudar as suas práticas pedagógicas, pois devido ao afastamento das pessoas para evitarem o contágio da doença, o ensino mudou de presencial para remoto e/ou híbrido. Busca-se também elencar como foram implementadas as metodologias adotadas pelos docentes, se estes professores possuíam limitações na

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLI) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Possui graduação em Pedagogia pela pelo Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (ITPAC). Professora da Rede municipal de ensino de Araguaína-TO. E-mail: clorisneia@gmail.com

² Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor Adjunto da UFNT, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. E-mail: cicolinhas@yahoo.com.br

utilização das tecnologias digitais, dificuldades de acesso a tecnologias digitais para trabalhar com o ensino remoto/híbrido, como ocorreu a interação entre a família e unidades de ensino durante este período pandêmico.

Palavras-chave: Letramento digital, Práticas pedagógicas, Ensino remoto, Professor.

INTRODUÇÃO

O Brasil e o mundo viveram uma ansiedade muito grande ao longo da pandemia causada pela doença COVID-19. O mundo parou em alguns setores devido à necessidade de manutenção de distanciamento social, adotando-se assim o uso de máscaras e a proibição de aglomerações, motivando muitos ambientes (comércios, escolas, universidades etc.) a manter suas portas fechadas. Dentre todos os ambientes que tiveram de ser fechados, podemos afirmar que os mais significativos deles foram as unidades de ensino, principalmente por representar um ambiente de fácil contágio. Assim, os profissionais da educação se mantiveram em casa por algum tempo (em 2020) aguardando o retorno às suas atividades pedagógicas.

Enquanto esperavam, durante um período os profissionais de educação do município de Araguaína-TO participaram de formações continuadas com os profissionais da saúde: médicos, enfermeiros entre outros profissionais envolvidos nos cuidados relacionados à pandemia COVID-19. Nessas formações, foram abordadas temáticas acerca dos cuidados com o corpo e a mente para tentarem manter-se tranquilos, além de participarem de atualizações sobre como seria o retorno das aulas e a adoção de protocolos sanitários nas unidades de ensino.

Todas as formações ofertadas pelo município de Araguaína aos profissionais da Secretaria Municipal de

Educação (SEMED) aconteceram de forma remota, via *YouTube*, *Google Meet*, sendo que os profissionais tinham de acessar estas plataformas por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) através de computadores, celulares, tablets, entre outras ferramentas. No entanto, no município de Araguaína há muitos profissionais que possuem limitações relacionadas ao letramento digital, como dificuldades para acessar essas plataformas digitais, *links* diversos e participar das formações. Por isso, frequentemente havia um profissional relatando dificuldade em acessar ou manter-se conectado para participar das formações.

A literatura trata esse tema como sendo o Letramento Digital (LD) de professores. O tema representa um tabu dentro do ambiente de ensino-aprendizagem, onde se têm de um lado muitos professores estacionados na zona de conforto e negando-se a adaptação às novas tecnologias e, de outro, um grupo também grande de professores que querem aproveitar o ambiente desafiador para aumentar sua qualificação para o ambiente de trabalho. Esse trabalho está voltado para o segundo grupo de professores, que pretende extrapolar seus horizontes e concretizar um ambiente prático daqueles contextos em que Freire (2015) já apresentava como sendo a Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível.

Com a pandemia, as desigualdades educacionais se intensificaram ainda mais em todo o território brasileiro (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021). É importante ressaltar que há uma grande diferença entre as comunidades escolares públicas e privadas em relação a ensino. Com a COVID-19, os professores tiveram de se (re)inventar para continuar levando esse ensino-aprendizagem aos seus alunos, mas agora de forma remota, através de aulas remotas e a utilização efetiva das tecnologias digitais com acesso pela internet. Entretanto,

nem todos os atores envolvidos neste processo tinham acesso à internet de qualidade, computadores, celulares em casa para interagir com a escola, estreitar assim os laços entre alunos-escola, tampouco o conhecimento para a utilização dessas mídias digitais, uma vez que para que houvesse essa interação todos (docentes, alunos, pais, diretores etc.) teriam de possuir um letramento digital.

Não temos dados específicos acerca do município de Araguaína-TO, mas é importante pontuar que, no Brasil, 2% do universo de estudantes de cursos superiores, 10% do total de estudantes do Ensino Médio, 16% do Ensino Fundamental e 14% a 15% da Pré-Escola não têm acesso domiciliar à internet (NASCIMENTO et al., 2020). Ao lado disso, está a limitação de muitas pessoas em utilizar com eficiência as TDICs, embora em alguns casos até possuam um computador ou um celular, por exemplo.

O Letramento Digital³ já é debatido na literatura bem antes da grande tragédia da COVID-19 ocorrida no mundo e em grande potencial no Brasil (BUZATO, 2006; RIBEIRO, 2009; REZENDE, 2016), mas foi durante o ano de 2020 que os professores tiveram de mudar radicalmente a forma de ensinar, agora de forma remota, utilizando as TDICs. Para isso, foram criados grupos de *WhatsApp* que proporcionaram acesso aos pais, responsáveis e alunos às explicações das aulas e/ou aos professores que gravavam videoaulas, para subsidiar os alunos em casa durante a realização de atividades das apostilas. Porém, tarefas básicas como gravação e edição de vídeos em plataformas digitais ou mesmo conversão de arquivos de todos os formatos para “PDF” visando a facilidade de transmissão sem perdas de informações,

³ O conceito de Letramento Digital, embora múltiplo e não consensual, surge ainda na década de 1990. Para mais detalhes, ver Glister (1997).

ocasionaram grandes percalços e um grande desafio de aprendizado por parte dos professores.

Acredita-se que os profissionais de educação, assim como os de outras áreas, possuem inúmeras dificuldades acerca do letramento digital. Dado que durante este período de pandemia (2020 a 2021) as aulas ocorreram de forma remota, através de videoaulas, surgiram muitos entraves sobre como gravar as aulas, salvar *links*, postar atividades nas plataformas digitais e acessar certas plataformas digitais. Enfim, crê-se que os professores em sua grande maioria se encontravam defasados em relação às novas TDICs, ou seja, ao letramento digital, o que gerou dificuldades diante da necessidade de realizar as aulas remotas.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O termo letramento possui diferentes definições e muitas vezes não são consensuais, pois depende da dimensão de letramento, ele cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Seu conceito envolve múltiplas visões, pois letramento é complexo, com muitas facetas. Por esse motivo, é impossível possuir uma única definição (SOARES, 2021b).

Tinoco (2008) aponta, por exemplo, duas definições para o termo letramento no Brasil: uma com um enfoque mais individual e outra mais social. Quando o letramento é tomado na dimensão individual, refere “a simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (SOARES, 2020a, p. 66). Quando o foco se volta para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem não só o uso da língua escrita. Na perspectiva social, letramento seria um “[...] conjunto de práticas

sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Pode-se dizer, então, que letramento não é apenas individual, pois este é também social, onde as pessoas e os grupos participam de diversas práticas letradas ou eventos de letramentos, no convívio social, escolar, familiar, etc. Nesse sentido, o letramento é “[...] um fenômeno que nos acompanha não só na escola, mas a vida inteira e nas mais diferentes esferas de atividade e com propósitos variados, possibilitando nossa inserção e participação em eventos de diferentes níveis sociais e/ou de escolaridade” (SILVA, 2019, p. 479).

Na obra *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, Street (2014) corrobora que o letramento deve ser compreendido como uma prática social. Para o autor, temos o modelo de letramento autônomo, que representa a concepção dominante de capacidades cognitivas, entre fala e escrita. Este modelo, além de ser disseminado na escola, procura levar o indivíduo a ser capaz de utilizar a leitura e escrita com eficácia, seguindo um padrão já esperado para criação de textos, trazendo sua própria interpretação de mundo, mas respeitando o contexto e gênero solicitado (STREET, 2014).

Já o modelo ideológico, conforme Street (2014), opõe-se ao modelo autônomo, pois não têm apenas um indivíduo, mas sim um grupo, a cultura de vários povos e têm o sujeito como coletivo, pertencente a grupos sociais distintos, com pensamentos diferentes, crenças e que participam de práticas ou eventos de letramentos diferentes (STREET, 2014).

Diante do exposto, pode-se afirmar que os professores são indivíduos distintos, pois possuem ideologias, crenças, identidades distintas, com formações variadas, muitos deles

com formação para o uso das tecnologias e outros não, por isso, essas disparidades de saberes.

De acordo com Street (2014, p. 18), o letramento não é “único” ou “neutro”, pois é um fenômeno de natureza social e plural (letramentos), onde as pessoas participam de práticas de letramentos e utilizam múltiplos letramentos. Ademais, é preciso ressaltar os eventos e as práticas de letramentos. O autor defende que as práticas de letramento estão em um nível mais alto de abstração e se referem ao comportamento e às conceitualizações sociais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita (STREET, 2014). Por sua vez, os eventos de letramento compreendem atividades em que o letramento exerce certa função, sendo “[...] episódios que emergem das práticas e se vinculam a diferentes instituições sociais, cujo conjunto de rotinas/atividades pode abranger interações mais formais (no trabalho, na escola, na igreja e nos órgãos públicos) e menos formais (no ambiente familiar ou no cotidiano)” (SILVA, 2019, p.480).

Constata-se que, para Street (2014), não basta ter apenas o letramento autônomo, separado do ideológico, pois os dois caminham juntos. No entanto, é árdua a tarefa das políticas públicas para criar programas de alfabetização, onde se alfabetiza letrando, que tenha um olhar voltado ao social, um caráter ideológico, respeitando as diversas práticas de letramentos e que a escola não seja a única agência dominante de letramentos.

Em *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2020a, p. 18) enfatiza ainda que o letramento “é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2020a, p.18).

Todavia, o indivíduo pode ser considerado analfabeto, mas letrado, pois utiliza das práticas sociais de leitura e

escrita para ler o mundo, ao pegar uma condução, ao folhear um livro, mesmo não sabendo ler, ou seja, é considerado letrado, pois, utiliza das práticas de letramentos. Portanto, nas palavras de Freire (2006), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ou seja, o mundo em que o indivíduo está imerso em seu contexto social pode ser diferente do mundo da escolarização, mas se entrelaça e alcança a dimensão plural do fenômeno letramento defendida por Street (2014).

LETRAMENTO DIGITAL, IMPLICAÇÕES NA VIDA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA-TO

O termo letramento digital diz respeito às habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Ou seja, para ser considerado letrado digitalmente, é necessário dominar uma série de habilidades, para realizar interações sociais navegando na internet, compreendendo as diversas linguagens visuais, audiovisuais presentes nos diversos textos, hipertextos, como também, nos mais variados dispositivos eletrônicos.

Buzato (2006) salienta que o letramento digital (LD) é a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e dos contatos iniciais com o novo meio tecnológico e com os dispositivos associados a ele, mas que por vezes alguns indivíduos sentem-se impotentes diante da máquina, como se fossem analfabetos diante da escrita. O autor afirma ainda que no letramento digital a apropriação está relacionada tanto à técnica quanto ao uso social das práticas de leitura e da escrita presentes no computador-internet. O letramento digital permite às pessoas

participarem das práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos.

Tais habilidades são de suma importância no contexto contemporâneo, onde o uso das mídias, das tecnologias digitais estão presentes em todos os ambientes sociais, familiares, escolares, de lazer, enfim, as tecnologias estão por toda parte.

De acordo com algumas pesquisas, como as de Crearie (2016) e Cronin (2017), um sujeito letrado digitalmente é aquele que se apropria das tecnologias digitais e realiza práticas de leitura e escrita em diferentes dispositivos, seja para trabalhar, estudar, se comunicar ou produzir conteúdo no ciberespaço. Acreditar-se que neste sentido apropriar-se significa adquirir habilidades de letramento digital e utilizá-las no seu dia a dia, de forma contínua e consciente.

Nota-se que as crianças, em especial, por possuírem uma curiosidade inata, exploram, cada vez mais cedo este mundo das tecnologias digitais por meio dos variados dispositivos eletrônicos, como *smartphone*, *tablet*, *notebook*, entre outros dispositivos digitais, por não terem receio do erro. Elas utilizam os eletrônicos, muitas vezes mesmo não sendo alfabetizadas.

Isso mostra que, para o adulto, é mais difícil utilizar, interagir com essas tecnologias, por não possuírem o letramento digital, pois para sua utilização exige-se um domínio ou habilidade para usar tais tecnologias (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). O indivíduo letrado digitalmente precisa dominar um conjunto de letramentos, como: letramento impresso, letramento em SMS, letramento em hipertexto, letramento em multimídia, letramento em jogos, letramento móvel, letramento em codificação dentre outros.

O letramento multimídia, por outro lado, é a habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e

vídeo (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Este letramento, em especial, é um dos mais utilizados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas, nas exposições dos conteúdos em aula. No entanto, existe uma grande parcela de docentes que não domina este letramento.

Pode-se dizer, então, que para o professor desenvolver suas habilidades de letramentos digitais este precisa aprimorar seus conhecimentos através de cursos e/ou formação continuada acerca das tecnologias digitais, principalmente numa geração de natos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Diante disso, questionamos: a instituição que o professor está vinculado oferece formação sobre o uso das TDICs?

A apropriação do letramento digital contribui com as práticas pedagógicas do professor, no sentido de que ele saberá utilizar de forma eficiente as tecnologias digitais para poder interagir melhor com seu alunado e com a família, através das plataformas digitais, *links*, ou qualquer ciberespaço onde possa compartilhar seu ensino-aprendizagem. No entanto, percebe-se que o domínio do LD tanto pelos professores quanto pelos pais ou responsáveis dos discentes, no geral, não é satisfatório.

Este letramento digital vai além do simples domínio das tecnologias de informações, como o uso de internet, e-mail, acesso a computadores, pois o seu uso é contínuo, uma vez que auxilia de forma prática a vidas das pessoas em sociedade, sendo que sua utilização é tanto pessoal ou profissional, uma vez que as mídias estão em toda a vida social das pessoas.

Segundo Ribeiro (2016), para se trabalhar com as tecnologias digitais e subsidiar as práticas pedagógicas nas escolas, são necessários seis elementos para a ação: o primeiro elemento é a vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e administrar o tempo. Isso porque o professor precisa entender que a utilização

das tecnologias não é só conduzir os alunos à sala de informática e solicitar que façam pesquisas na internet, vai além disso, pois as tecnologias são o meio e não o fim da construção de conhecimentos, tampouco a escola, pois esta é apenas uma agência de letramentos.

Ribeiro (2016) enfatiza ainda que para um domínio eficiente das tecnologias digitais e/ou letramento digital por parte dos docentes, é necessário em primeiro lugar ter “vontade de aprender”, seja por pressão institucional ou imposição social, não importando o que move o sujeito. É importante fazer desenvolver o interesse, o desejo para conhecer, saber, aprender como funciona, como se usa, qual sua finalidade, como a partir das tecnologias nascem as aulas, pela vontade de aprender, de adaptar as metodologias.

O segundo elemento é “usar” para poder utilizar nas suas aulas. O professor precisa dominar o equipamento, seja ele computador, celular, programas, Apps, para ter condição de utilizar nas aulas. Ou seja, o docente precisa ter o conhecimento das funcionalidades, para ter claro as possíveis metodologias, de como utilizá-las nas aulas. O terceiro elemento é “relacionar” os objetivos da utilização das TDICs, com o conteúdo a ser apresentado para a turma, e assim o uso das tecnologias contribuirá para novas experiências, somará com algum conhecimento, possibilitando o ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2016).

O quarto elemento é “experimentar” para usar as tecnologias digitais no ambiente escolar. O professor precisa ter experiência com elas, no que diz respeito a manter sempre atualizado sobre o uso, uma vez que estas estão a todo momento se aprimorando, corroborando que professor deve testar, pilotar, verificar, lidar com os possíveis problemas, observar os erros e ajustar sempre as suas metodologias (RIBEIRO, 2016). O quinto elemento é “avaliar”, pois faz-se necessário que o professor sempre avalie o uso das TDICs nas suas práticas pedagógicas,

verificando se o seu uso foi oportuno, pertinente para aquela determinada aula, se seu uso teve algum ganho para a aprendizagem dos alunos, auxiliou para a construção de experiências e trocas de conhecimentos entre os discentes, bem como se seu uso fez diferença na vida do professor e alunos.

O sexto e último elemento proposto por Ribeiro (2016) é “gestão do tempo”. Muitas vezes, para utilizar as TDICs, o professor se sobrecarrega de trabalho extra, em casa, com o planejamento das metodologias de aulas diversificadas com as tecnologias digitais, bem como com o preenchimento de diários eletrônicos, gerenciamento de notas, frequência e conteúdo das aulas. Com o ensino remoto, a vida pessoal do docente se misturava com a vida profissional, devido a conexão 24 horas e cobranças a qualquer dia ou horário. Os estudos de Martins, Aguiar e Bastos (2020) e Pérez-Nebra, Carlotto e Sticca (2020), por exemplo, revelam impactos negativos, principalmente, na vida das mulheres na pandemia, sobretudo os relacionados a jornada excessiva de trabalho/atividades, problemas de saúde e dificuldade em conciliar diferentes rotinas (trabalho e cuidados do lar).

O professor, diante da necessidade de utilizar as TDICs, tem sua quantidade de trabalho aumentada, e isso tem desanimado ainda mais alguns docentes. No entanto, com um planejamento adequado, o domínio da sua utilização e com objetivos claros, acreditamos que o uso das tecnologias digitais só vem a somar novas aprendizagens aos alunos, com trocas de experiências, de conhecimentos e o professor por consequência ganhará tempo para outras atribuições ou desacelerar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo mudou drasticamente com surgimento da pandemia da COVID-19, principalmente, no que se refere à interação entre as pessoas, às metodologias pedagógicas utilizadas pelos professores, posto que antes da eclosão do SARS-CoV-2 o ensino ocorria mais no ambiente escolar, dentro das quatro paredes da sala de aula. Hoje, não importa o lugar onde ocorre as aprendizagens, a apropriação dos Letramentos ou múltiplos letramentos.

Nota-se ainda que essa doença nos mostrou que por mais que utilizássemos as tecnologias digitais em nossa vida social, profissional, nem todos estavam preparados de fato para utilizá-las como ferramenta de trabalho, para o ensino-aprendizagem dos alunos. No contexto pandêmico, com a adoção do ensino remoto e/ou híbrido, as TDICs trouxeram novos encaminhamentos e desafios para os professores tanto da educação básica quanto da educação superior, seja para trabalhar nas aulas ou na preparação/proposição de atividades, haja vista a necessidade de garantir o ensino-aprendizagem dos discentes (SIMÓN; MELIAN; SILVA, 2022).

Considerando que muitos docentes nasceram em outro contexto (décadas de 1970, 1980, por exemplo), que não se utilizavam as tecnologias digitais com tanta intensidade, como se usa na contemporaneidade, hoje enfrentam dificuldades para acompanhar a chamada geração “Z”, que são os nascidos desde 1998 até os dias atuais. Estes, a todo momento, manuseiam diversos dispositivos eletrônicos, como: *tablet*, *smartphones*, *notebooks*, que são praticamente a principal fonte de comunicação entre eles, além de ser quase nula a existência de barreiras geográficas que impeçam suas interações.

Em suma, pode-se dizer que o ensino-aprendizagem dos alunos também teve grandes entraves, devido a

problemas de acesso às tecnologias digitais, por parte das famílias, para interagir com os professores, com a escola, estreitando assim os laços entre escola e comunidade. Ao longo do período de ensino remoto, percebemos que nem todos os pais e alunos tinham internet de boa qualidade, sendo que em alguns casos apenas um membro da família possuía um dispositivo eletrônico para acessar as aulas gravadas pela professora.

As famílias e professores, quando receberam a notícia de retorno às aulas presenciais, ficaram ansiosos com a possibilidade de contágio pelo SARS-CoV-2, mas tiveram que voltar para as suas atividades normais, ou ao “novo normal”. Mas isso foi uma realidade geral.

No Centro de Educação Infantil (CEI), local de trabalho da primeira autora deste capítulo, são atendidas crianças a partir de 06 meses (Berçário I) até 04 anos (1º Período). Notamos que durante esse retorno, as crianças quase não interagem umas com as outras, devido ao tempo que ficaram em casa, deixando-as mais introvertidas, egocêntricas, com o uso das telas, notando-se também retrocessos na fala delas. Isso porque as crianças não interagem com outras crianças da mesma faixa etária, nas suas residências, e também devido algumas famílias terem apenas um ou dois filhos.

Enfim, as práticas docentes com o uso das tecnologias digitais tiveram alguns entraves, pois nem todos os professores tinham o domínio do letramento digital, para utilizar nas suas práticas e interagir com as famílias. É importante frisar que alguns docentes já utilizavam as tecnologias digitais, mas para outras finalidades. Hoje, percebemos que o domínio destas ferramentas foi/é essencial para o sucesso das práticas pedagógicas durante e pós-pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

- BARBERIA, Lorena Guadalupe; CANTARELLI, Luiz Guilherme Roth; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. *Rede de Políticas Públicas & Sociedade/FGV-EESP/Clear*, 2021. Disponível em: <http://fgyclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf> Acesso em: 02 fev. 2022.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: *III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidade, Memorial da América Latina*, 2006, São Paulo. Local de publicação: Portal Educared, 2006. p. 01-14.
- CREARIE, Linda. Human Computer Interaction (HCI) and Internet Residency: Implications for Both Personal Life and Teaching/Learning. In: 13th International association for development of the information society, 13ed, 2016, Mannheim, AL. *Anais*. p. 307-310. Disponível em: <http://twixar.me/7B61>. Acesso em: 19 de out. 2021.
- CRONIN, Catherine. Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Canada, v. 18, n. 5, p. 01-21, 2017.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos Digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GLISTER, Paul. *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons, 1997.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MARTINS, Lara Barros; AGUIAR, Carolina Villa Nova; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. COVID-19: seus impactos nas relações trabalho-família. In: QUEIROGA, Fabiana (Org.). *O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da psicologia organizacional e do trabalho no contexto da pandemia*. Porto Alegre: Artmed, 2020. p. 49-58.

NASCIMENTO, Paulo Meyer *et al.* *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. Brasília: Ipea, 2020. (Nota Técnica Disoc/Ipea n. 88). Doi: <http://dx.doi.org/10.38116/ntdisoc88>

PÉREZ-NEBRA, Amalia Raquel; CARLOTTO, Mary Sandra; STICCA, Marina Gregghi. Bem-estar e estresse ocupacional em contexto de distanciamento social. In: QUEIROGA, Fabiana (Org.). *Orientações para o home office durante a pandemia da COVID-19*. Porto Alegre: Artmed, 2020. p. 31-37.

REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto livre*, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. Doi: <https://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.9.1.94-107>

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

SILVA, Cícero da. Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 473-491, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21667>

SIMÓN, Yessy Villavicencio; MELIAN, Ivan Gabriel Grajales; SILVA, Cícero da. Blended learning for doctoral

training in the context of the COVID-19 pandemic. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e16685, 2022. Doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16685>

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2020a. 128 p.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7 ed., 4ª reimpressão. São Paulo. Editora Contexto, 2020b. 192 p.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Capítulo 4

APRENDIZES NA TERRA DO SOL: O FLORESCER DE NOVOS LETRAMENTOS EM UMA ESCOLA DO PIAUÍ EM SITUAÇÃO PANDÊMICA

Marília Mesquita Queiroz¹
Poliana Bruno Zuin²

Piauí, terra querida
Filha do Sol do Equador
Pertencem-te a nossa vida
Nosso sonho, nosso amor!³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia da COVID 19 tornou os anos de 2020 e 2021 repletos de desafios para o mundo inteiro. Em praticamente todos os campos de atuação humana, foram necessários redirecionamentos e adequações visando à preservação de vidas. No âmbito da educação, mais especificamente nos sistemas complexos representados pelas escolas, foram necessárias muitas adaptações e aprendizados em busca de uma reorganização das relações entre os diversos setores. Dessa maneira, para que o

¹ Docente de língua inglesa do Instituto Federal do Piauí - campus Angical; Doutoranda em Linguística pela UFSCar.

² Docente coautora do texto e orientadora da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar

³ Trecho do hino do Piauí, composição do poeta Antônio Francisco da Costa e Silva. Disponível na íntegra em <https://www.lettras.mus.br/hinos-de-estados/126615/>.

sistema como um todo voltasse a exercer suas funções frente aos abalos sofridos com a situação caótica que se apresentou foi necessária uma verdadeira metamorfose.

No intuito de compreender melhor como se reorganizou o sistema no qual estive inserida e refletir sobre a minha própria prática, apresento aqui a minha visão, como docente, sobre os caminhos percorridos pelos aprendizes (entre os quais estou incluída e incluo também outros sujeitos que atuam no corpo da instituição em sua complexidade⁴) em direção aos arranjos e ao desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizado de língua inglesa em turmas dos cursos de ensino médio no campus Angical do Instituto Federal do Piauí (IFPI) durante os anos letivos de 2020 e 2021, com ênfase nos desdobramentos decorrentes de ações realizadas no período inicial do isolamento social de aproximadamente dois anos imposto pelas autoridades em decorrência da pandemia da COVID 19.

Início relembro, a partir de uma pesquisa em documentos institucionais, as primeiras notificações e diretrizes enviadas aos servidores, verificando como as práticas sociais de interação e trabalho demandaram, com o surgimento da referida situação caótica, desafios por parte de todos os integrantes daquele meio, que precisaram adaptar-se a novas demandas. Abordo, mais especificamente, as diretrizes e adaptações voltadas ao letramento digital, surgidas pela necessidade de adquirir novas habilidades e realizar práticas de leitura e escrita mediadas por dispositivos tecnológicos, essenciais, naquele

⁴ Como ressalta Morin (2021, p.14), “existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.”

momento, para a continuidade das ações acadêmicas e administrativas ligadas ao papel social da instituição.

Para compreender melhor esses fenômenos, reviso algumas considerações envolvendo os conceitos de letramento, conforme Soares (2002; 2003), e de letramento digital, por Vidotti (2016), entre outros autores. Pensando sobre o primado do dialogismo e sobre a importância de familiarizar-se com os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) advindos das práticas sociais contemporâneas, busco ainda refletir sobre a relevância do incentivo à autonomia (FREIRE, 2011; PAIVA, 2010) como apoio para o domínio de habilidades relacionadas à familiarização com esses gêneros e avanços no desempenho dos aprendizes. Com base nessas ponderações teóricas, revejo as condições iniciais de acesso às aulas remotas, as intervenções promovidas por parte da instituição para minimizar os impactos da grande mudança, os desafios enfrentados e os encaminhamentos da disciplina de inglês diante da necessidade da participação efetiva em práticas de letramento vinculadas às tecnologias digitais indispensáveis ao andamento do ensino remoto.

OS PRIMEIROS DIRECIONAMENTOS INSTITUCIONAIS

No campus Angical, as primeiras notícias sobre a suspensão das atividades foram recebidas com a ideia de que ficaríamos ausentes do ensino presencial por pouco tempo. Em um dos primeiros e-mails oficiais sobre o assunto enviado aos servidores do campus em 16 de março de 2020, fomos avisados sobre a decisão de suspender as aulas e o atendimento ao público externo de 17/03 até 15/04/2020. Todavia, em 3 de abril de 2020, uma portaria prorroga essa suspensão até dia 30 desse mesmo mês.

Com essa prorrogação e o início das incertezas sobre o retorno, um novo e-mail, em 7 de abril de 2020, orienta os docentes a preencher um questionário sobre atividades acadêmicas ocupacionais remotas para que fosse possível “conhecer o perfil docente quanto ao uso de tecnologias educacionais, visando ao planejamento de atividades acadêmicas ocupacionais remotas durante período de suspensão das atividades letivas presenciais”. Além dessas diretrizes iniciais, também foram aplicados questionários de pesquisa de perfil de acesso à internet tanto de alunos, entre os dias 2 e 8 de abril de 2020, quanto de docentes, entre o dia 8 e 12 de abril de 2020. O objetivo era coletar indicadores sobre as condições de acesso à Internet de alunos e docentes e, de acordo com os resultados, planejar ações. O avanço no número de casos de COVID 19 foi seguido pela Portaria 951, de 30 de abril de 2020, que prorrogava, dessa vez por tempo indeterminado, a suspensão das atividades presenciais acadêmicas e administrativas.

Em 4 de maio de 2020, após a divulgação dos resultados dos questionários, é apresentada, por videoconferência, a proposta inicial das estratégias para a organização das ações: “as atividades não presenciais no âmbito do IFPI deverão iniciar como projeto piloto no dia 11/05/2020 com os discentes e docentes das séries finais dos cursos técnicos de nível médio (integrados, concomitante/subsequente) e superior”. O projeto piloto consistia em atividades online de quatro tipos: slides comentados (em vídeo), atividade de aprofundamento, material de apoio e chat. Também era necessário elaborar um guia de estudos para os alunos esclarecendo sobre como deveriam conduzir essas atividades. O projeto foi importante para verificar o número de discentes que, de fato, acessavam as aulas, as condições de acesso e outros elementos que direcionariam operações para garantir a

equidade, como o fornecimento de auxílio conectividade para os estudantes que dele necessitassem.

Após o projeto piloto, que mobilizou diversas frentes na busca de alternativas para reorganizar o sistema, a Resolução 14/2020, de 18 de junho de 2020, aprovou a oferta de atividades pedagógicas não presenciais nos campi do IFPI, de forma excepcional e transitória, enquanto perdurasse o estado de emergência. Nos termos dessa Resolução, a Instrução Normativa/PROEN nº 01/2020 estabeleceu os procedimentos para o funcionamento das atividades pedagógicas não presenciais, trazendo como uma das atribuições do professor participar da formação ofertada pela Pró-reitoria de Ensino para uso dos recursos tecnológicos do Google disponíveis no e-mail institucional. Segue, em 22 de junho, um convite para discussão dessa Normativa com todos os docentes do campus e servidores dos diversos setores: equipe pedagógica, psicologia, disciplina, audiovisual, tecnologia de informação, serviço social e controle acadêmico.

Com as imposições oriundas dessas e de outras normativas, o trabalho dos docentes aumentou consideravelmente. Apesar de não haver o deslocamento usual até o campus, realizar as atividades remotas de ensino e aprendizagem, que consistiam em gravações de vídeos para a explanação dos slides sobre o assunto da aula, em atividades de aprendizagem feitas no Google forms, em material de apoio (elaborado pelo professor ou editado a partir de outros materiais) e chat (tanto via Classroom quanto por meio de WhatsApp), e, concomitantemente, participar das reuniões e preparar documentos oficiais para envio à equipe pedagógica (o Plano de Atividade Remota de Ensino e Aprendizagem e o Relatório de Acompanhamento das Atividades Remotas de Ensino e Aprendizagem) foi motivo de debates acalorados. Alguns alegavam não ter horário fixo de trabalho, já que a todo

momento chegavam novos ofícios, links para reuniões, ligações de trabalho ou solicitações por WhatsApp. De forma dialogada, concordou-se que o atendimento ao aluno seria feito preferencialmente via Google Classroom e que o WhatsApp seria utilizado para esse fim apenas se o professor julgasse conveniente.

Nessa fase de ajustes iniciais das atividades acadêmicas as demandas também aumentaram para outros servidores. No setor de pedagogia, por exemplo, havia a necessidade de realizar o acompanhamento de todas as turmas virtuais, observar se as postagens dos docentes estavam em conformidade com as normas estabelecidas, avaliar os documentos recebidos dos docentes e orientá-los quanto a questões mais específicas. Além da assistência aos docentes, a equipe pedagógica também era encarregada de entrar em contato direto com os discentes e suas famílias, buscando fazer, quando necessário, encaminhamentos às equipes do serviço social e do atendimento psicológico, para que pudessem auxiliar em questões que envolviam assuntos familiares graves que impactavam acompanhamento das aulas remotas e o desempenho dos estudantes envolvidos.

Esses reajustes nas atividades institucionais foram se delineando conforme as possibilidades de trabalho no modo remoto, e além do auxílio quanto às questões emocionais e psicológicas, também houve apoio aos estudantes em termos materiais. O estudo do perfil dos alunos do campus e suas condições de acesso às aulas apontou a ausência de dispositivos eletrônicos nas residências de alguns e que, em outros casos, a memória dos dispositivos de que dispunham tornava inviável baixar os materiais de apoio necessários ao acompanhamento das aulas ou mesmo rodar programas com eficiência e celeridade. A questão do acesso à internet também foi desafiadora, pois além de haver baixa abrangência em zonas rurais onde residem muitos dos discentes do campus, os

pacotes de dados de muitos desses estudantes não eram suficientes para atender às demandas.

Diante de tais constatações sobre as condições para acesso às aulas, foram direcionadas ações no sentido de fornecer dispositivos eletrônicos e pacotes de internet aos que necessitavam. Aqueles que não possuíam celular, computador ou tablet receberam auxílio para a aquisição de aparelhos celulares. Também foram disponibilizados aos alunos empréstimos de tablets pertencentes ao IFPI. O auxílio conectividade envolveu também a distribuição de chips com dados móveis, já que muitas vezes os discentes não tinham condições financeiras de arcar com os gastos referentes à compra de pacotes de internet, tendo que se deslocar de suas residências para conseguir pontos de acesso livre. Esses foram alguns dos aspectos gerais que envolveram as condições iniciais do ensino remoto no campus Angical. Reflito, a seguir, sobre alguns conceitos de letramento, relacionando-os com a questão do acompanhamento das atividades remotas desenvolvidas nesse contexto.

LETRAMENTO E AMBIENTE VIRTUAL

Considerando as circunstâncias e o andamento das atividades remotas de ensino e aprendizagem verificadas no campus Angical, mobilizo, neste item, algumas interpretações sobre o conceito de letramento, examinando sua pertinência como um dos caminhos possíveis para ajudar a compreender sucessos ou percalços no andamento das atividades remotas em meio à pandemia. Buscando esclarecê-lo, Soares (2002) afirma que indivíduos letrados são aqueles que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento, situações em que um portador qualquer de escrita é parte integrante das interações entre

os participantes e de seus processos de interpretação. Dessa maneira, são letrados aqueles que

têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.146)

A autora também ressalta que cada tecnologia tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos que resultam em modalidades diferentes de letramento, sugerindo que a palavra seja pluralizada: há letramentos, não letramento. O letramento, está, portanto, relacionado às práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, que vão além de um simples saber ler e escrever, e ao nível de competência dessas habilidades na participação efetiva e eficaz nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Avançando em suas ponderações, a autora reflete sobre o letramento digital, concebendo-o como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p.151). Trata-se, assim, de um estado ou condição distinto daquele dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Dessa maneira, no espaço da tela, novas formas de acesso à informação, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento e novas maneiras de ler e de escrever configurariam um novo letramento, e, com a intermediação da Internet, novas práticas e habilidades de leitura e de escrita. Soares (2002) lembra também que, no contexto internacional, o fenômeno do letramento refere-se aos

diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. [...] A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo.” (SOARES, 2002, p.156).

O letramento digital também é discutido por Vidotti (2016), que entende que os diferentes materiais semióticos utilizadas nas práticas de letramento dessa natureza exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita conforme as modalidades e semioses que se utiliza, ampliando a noção de letramento(s) para letramento(s) digital(ais). Essas conclusões advêm de constatações como a de que as múltiplas linguagens (imagens, sons, links, vídeos, cores) dos textos contemporâneos em ambientes digitais exigem capacidades e práticas de compreensão e produção sobre cada uma delas para fazer significar. Dessa maneira, modifica-se o perfil do leitor. Vidotti (2016) também observa, partindo de outros autores, que, atualmente, crianças e jovens que utilizam computadores rotineiramente “não leem atentamente e concentradamente textos, eles mais “escaneiam” as informações que lhes interessam, detendo-se pouco no conjunto do escrito.” (VIDOTTI, 2016, p.102).

Simone de Azevedo et al. (2018), por sua vez, referem-se ao letramento digital como a capacidade de usar recursos informacionais e da internet para situações diversas de leitura e escrita no ciberespaço, ampliando a interpretação de letramento ao incluir as capacidades de “manipulação básica de hardwares e softwares e a compreensão dos contextos e finalidades dos textos digitais”. Dessa maneira, o letramento digital envolveria ações e habilidades como

“(1) utilizar diferentes Interfaces; (2) buscar e organizar informações em ambiente digital; (3) ler hipertexto digital e (4) produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais” (SIMONE DE AZEVEDO et al, 2018, p.621). Pensando esse letramento no ambiente virtual das aulas remotas, podemos mencionar habilidades como responder questionários no Google forms, produzir e anexar arquivos de texto, foto ou vídeo em tarefas virtuais, participar de chats, criar documentos, planilhas e formulários eletrônicos, manipular ferramentas digitais, compreender ícones em páginas de videoconferências e outras ações necessárias à participação efetiva nos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016) oriundos do meio digital.

Quer se trate de gêneros discursivos públicos ou oclusos⁵, com a situação social nova, além das alterações inerentes às próprias práticas de leitura e escrita são requeridas também adequações nas posturas. Saber portar-se diante das diferentes situações discursivas com as quais nos deparamos exige determinadas competências e pode ser considerada uma habilidade dentre aquelas que estão relacionadas ao conceito de letramento.

Nas fases iniciais do ensino remoto, a ainda não adquirida competência em interpretar e produzir gêneros oriundos do novo ambiente de estudos e trabalho chegou a causar desordens quando, sem saber diferenciar ambientes virtuais formais de informais, por exemplo, alguns estudantes do campus criaram perfis de acesso à Classroom com apelidos não apropriados, dificultando o trabalho dos docentes. O letramento digital também representou

⁵ Os gêneros oclusos, conforme aponta Swales (1996) são documentos que circulam em pequenos grupos e raramente chegam aos olhos do público em geral. Esses gêneros servem de apoio a determinadas esferas de atividade social, são tipicamente formais e permanecem geralmente arquivados.

desafios de natureza mais técnica, visto que alguns alunos apresentaram dificuldades no sentido de enviar ou responder às tarefas propostas em formulários ou se inseriram em salas virtuais de série diferente daquela que estavam matriculados. Assim, foi necessário, em alguns casos, a intervenção de servidores para dar orientações mais específicas e tentar garantir o uso eficiente e a participação efetiva nessas novas interações, com vistas à inclusão social, um dos propósitos da instituição.

OS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E O FLORESCER DE NOVOS LETRAMENTOS NO CAMPUS ANGICAL

Como vimos, no sistema complexo representado pelo IFPI campus Angical houve muitos obstáculos a superar para proporcionar condições favoráveis ao andamento das atividades acadêmicas na pandemia e viabilizar oportunidades para o letramento digital. O treinamento recebido pelos membros da comunidade escolar para o uso das ferramentas digitais necessárias ao acesso e realização das atividades de ensino e aprendizagem foi útil. No entanto, como em outras disciplinas, no ensino remoto de língua inglesa nem tudo foram flores. Apesar das capacitações oferecidas pela instituição e de já haver um trabalho com gêneros discursivos do meio digital devido ao fato de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazer como uma das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias a mobilização de práticas de linguagem no meio digital, a participação competente nas práticas letradas necessárias ao bom uso dos recursos tecnológicos da plataforma digital do Google ainda não era realidade para todos.

O letramento digital, que, como ressaltam os autores aqui mencionados, vai além de ler e digitar na tela,

também precisou ser trabalhado por grande parte dos sujeitos envolvidos no sistema complexo em questão. Para realizar minhas atribuições como docente, por exemplo, precisei desenvolver algumas habilidades e aprimorar outras: editar vídeos, legendar, elaborar formulários eletrônicos, criar e gerenciar turmas virtuais, entre várias outras atividades demandadas nas interações por meio dos gêneros digitais que necessitávamos utilizar. Os discentes também precisaram desenvolver várias habilidades, entre elas, responder formulários eletrônicos propostos como tarefa, fotografar, filmar, carregar e alimentar a sala virtual com arquivos de respostas às tarefas feitas manualmente ou na própria tela.

O florescer desses novos letramentos se deu em meio caótico, cheio de incertezas e ansiedades para muitos. Como reflexo, no ambiente virtual a motivação para participar das aulas e mesmo para a realização das atividades remotas nem sempre era favorável. Nesse sentido, outro aspecto muito desafiador foi com relação à saúde mental. A interação presencial com os colegas fez muita falta para os adolescentes, e nos foram reportados alguns casos de depressão. As demandas aumentaram não apenas no setor de psicologia. Como vimos, o serviço social da instituição também foi bastante requisitado na busca de soluções para situações familiares de risco que influenciavam diretamente na participação e no desempenho dos estudantes.

Refletindo sobre desequilíbrios sistemáticos como esse, Morin (2021) lembra que, diante de uma situação caótica em um sistema, as diversas partes do todo se metamorfoseiam para dar lugar a uma adaptação e consequente renovação de aspectos no sistema como um todo. Nesse caso, as ações realizadas pelos diversos setores da instituição foram essenciais para o rearranjo que permitiu a condução das aulas remotas do campus.

No tocante às atividades da disciplina de língua inglesa, as adaptações foram conduzidas, como nas demais disciplinas, conforme as instruções normativas estabelecidas pela instituição. Os componentes curriculares com carga horária de 2 horas semanais, como é o caso do inglês, tiveram postagens assíncronas a cada 15 dias e uma aula síncrona mensal por meio do Google Meet. As postagens quinzenais consistiam em um ou dois vídeos, de 15 minutos no máximo, um material de apoio sobre o conteúdo da aula e uma tarefa sobre o mesmo assunto, que deveria ser respondida e entregue pelo aluno após o prazo de uma semana. Esses eram aspectos mais voltados ao cumprimento de formalidades, e alguns foram repensados devido às reclamações dos alunos, que alegavam haver excesso de tarefas.

Como ressalta Scaramucci (2022), “um ensino centrado no uso da língua para ações no mundo [...] não é uma tarefa trivial.” De fato, já tínhamos muitos desafios ao ministrar a disciplina na forma presencial, pois a carga horária de duas horas semanais e quantidade de alunos por sala de aula, geralmente de 30 a 50, já não permitia um treino adequado das habilidades linguísticas como um todo. Com isso, era enfatizada a habilidade da leitura e a produção de gêneros textuais diversos, com o intuito de familiarizar os alunos com a prova do ENEM. As habilidades da fala e da escuta correspondiam a aproximadamente 30% das atividades, e os conteúdos abordados estavam em consonância com o livro didático *Way to Go*, de abordagem predominantemente metagenérica (caracterizada pela habilidade de compreender e produzir diferentes gêneros do discurso).

Com as aulas remotas e a falta da interação presencial, fator causador de desmotivação, além de trabalhar os textos e exercícios presentes no livro didático em posse de parte dos alunos, busquei levar atividades nas

quais pudéssemos explorar gêneros que despertassem o interesse dos estudantes, numa tentativa de motivá-los. Assim, além de trabalhar conteúdos mais formais foram ministradas aulas com o uso de memes e músicas, gêneros discursivos igualmente importantes para a compreensão de estruturas e expressões da língua inglesa. Com isso, percebi que os alunos se sentiam menos estressados, baixando o filtro afetivo⁶. Essa estratégia tornou algumas aulas mais alegres, e percebi que os alunos se mostraram mais motivados a participar.

Em acordo com Paiva (2010), que destaca a importância de atender às necessidades dos alunos e ouvir suas vozes, ressalto que os discentes sempre tiveram muito a dizer, e no momento pandêmico, as angústias presas na garganta também puderam ser liberadas em forma de desabafo quando propus que, utilizando a língua inglesa para comunicar seus sentimentos e ideias, fossem relatadas experiências marcantes vividas na pandemia. Esses ensaios autorais podem ser considerados elementos importantes para o enfrentamento da situação, além de oportunizarem a autonomia do aprendiz no uso de suas próprias estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, é relevante recordar também que a BNCC aponta como competências relacionadas à área de Linguagens e suas Tecnologias o estímulo à autonomia, ao protagonismo e à autoria. A respeito da última, Freire (2011) destaca que:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste

⁶ Segundo Krashen (1983), o input compreensível não é suficiente para a aquisição de uma língua, que também envolve pré-requisitos afetivos. O aprendiz deve estar receptivo a novos conhecimentos. Nesse sentido, as orientações positivas e a eliminação de barreiras como a ansiedade podem impulsionar o aprendizado, visto que deixam o filtro afetivo baixo, facilitando a aquisição de novos conhecimentos.

sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2011, p. 72)

Em face a essas considerações, ciente desse processo e visando proporcionar experiências que estimulassem a decisão e a responsabilidade, criei uma Google Classroom extra para que fossem selecionados e compartilhados, com a participação dos alunos, vídeos de bandas por eles escolhidas e pudéssemos dialogar no grupo sobre temas relevantes ou enfatizar aspectos linguísticos presentes nas músicas. Neste ponto, é importante lembrar também que, de acordo com a BNCC, o ensino do inglês deve explorar as utilizações desse idioma nas culturas juvenis.

Tornando-se sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem, os alunos também eram estimulados a associar as músicas e vídeos a contextos históricos e outros aspectos relevantes e a propor temas para conversação, buscando soluções e desenvolvendo meios para aprimorar o próprio desempenho no aprendizado do inglês.

Tendo em vista que “autonomia também demanda treino e que não significa deixar o seu aluno sem sua orientação” (MICCOLI, 2010), além do próprio espaço da Classroom mantive disponível o meu WhatsApp para tirar dúvidas durante todo o período de isolamento e busquei incentivar a autonomia dos aprendizes na realização de atividades através das quais pudessem ampliar os seus conhecimentos em inglês em momentos distintos daqueles reservados para as aulas formais. Foi combinado, por exemplo, que os alunos baixassem o aplicativo Duolingo para treinar a língua inglesa de forma lúdica e que buscassem ouvir músicas em inglês acompanhando a letra como forma de treinar a habilidade da audição e

familiarizar-se com a pronúncia, buscando também, de forma autônoma as traduções das letras dessas músicas.

Atividades com música e jogos são geralmente bem recebidas e, neste caso, percebi que a “valorização de tempos e espaços não formais” (NÓVOA, 2022) através desse tipo de atividade foi uma ação acertada, visto que propiciou a ampliação dos conhecimentos sobre a língua inglesa, predominante nos ambientes digitais que passamos a frequentar com mais constância em atendimento às imposições que a situação impunha. Dessa maneira, no período delicado da pandemia, os estudantes da disciplina de inglês tiveram a oportunidade de ampliar o seu protagonismo e autonomia, cabendo também a cada um deles plantar suas próprias sementes e fazê-las florescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos pelos aprendizes dos IFPI campus Angical em direção ao letramento digital e ao acompanhamento das atividades remotas como um todo durante o período de isolamento envolveu desafios como a falta de dispositivos eletrônicos e de internet, ambientes domésticos pouco favoráveis ao estudo e questões de saúde mental. Ao mesmo tempo, ações institucionais como o treinamento oferecido aos servidores e aos discentes para familiarização com os recursos e ferramentas a utilizar nas novas demandas, além dos diferentes auxílios fornecidos aos estudantes para a solução de problemas de acesso foram essenciais para o rearranjo da rotina institucional diante das novas configurações das atividades de ensino e aprendizagem.

Apesar de nem todos terem conseguido desenvolver plenamente as demandas surgidas, os novos letramentos exigidos para a participação das atividades remotas foram florescendo durante o processo para a maior parte dos

estudantes, cujo protagonismo na construção do conhecimento foi primordial. Na disciplina de língua inglesa, além do incentivo à autonomia por meio de atividades paralelas, foram criados espaços extras para ampliar o atendimento ao aluno. É importante destacar também que, considerando o sistema complexo do IFPI campus Angical como um todo, os novos modos de trabalho levaram a adaptações em todos os setores, configurando uma verdadeira metamorfose que envolveu todos os elementos do sistema.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

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

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2021. 244 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 100p.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 157 p.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, Calif: Alemany Press, 1983. 191 p.

MICCOLI, Laura. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera L. M. O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. 216 p.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. 26 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021. 128p.

NÓVOA, António. *Escolas e professores*: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

PAIVA, Vera L. M. O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. 216 p.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Prefácio. In: POST DA SILVEIRA, Amanda; CONDE, Dirceu Cleber. (org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto*: experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia. Araraquara: Letraria, 2022. 132 p.

SIMONE DE AZEVEDO, D.; CAMPOS DA SILVEIRA, A.; OLIVEIRA LOPES, C.; DE OLIVEIRA AMARAL, L.; DO CARMO VIEIRA GOULART, I.; XIMENES MARTINS, R. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais”. *RENOTE*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 615–625, 2018. DOI: 10.22456/1679-1916.89222. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/89222>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade* [online]. 2002, v. 23, n. 81 [Acessado 21 junho 2022], pp. 143-160. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>. Epub 07 fev. 2003. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n.25, p.05-17, abr. 2004. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jun. 2022.

SWALES, John M. Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter. In: VENTOLA, Eija; MAURANEN, Anna. *Academic Writing*: Intercultural and

Textual Issues. Philadelphia, PA: John Benjamin, 1996. P. 45-58.

VIDOTTI DE REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre*, Belo Horizonte - MG, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16716>. Acesso em: 23 jun. 2022.

Capítulo 5

O RESGATE DE BRINCADEIRAS ANTIGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PENSANDO NO TRABALHO COM PROJETOS NO CURRÍCULO

Gláucia Monticelli Queiroz¹
Livia Mariane de Andrade²

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A partir de 1870, momento em que o Brasil se reestruturava como República e buscava investimentos internacionais para se modernizar, a infância passa a ser foco de pesquisas no campo da Medicina. O que chamava atenção para esses estudos eram os altos índices de mortalidade infantil. Pensando em cuidar da saúde e higiene da criança e prepará-la para o ensino primário, criou-se Creches e Jardins de infância no Brasil, porém esses eram vistos como depósitos para crianças enquanto as mães trabalhavam para complementar na renda familiar.

Com a redemocratização da sociedade Brasileira, a fim de inserir a criança menor de 6 anos como parte de nossas Políticas Públicas, foram pensadas e promulgadas Leis (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹ Licenciada em pedagogia. E-mail: gmonticelliqueiroz@gmail.com

² Bacharel em Educação Física e Licenciada em Pedagogia. Professora do Ensino Fundamental rede privada. E-mail: liviamariane2012@gmail.com

9394/96), Referenciais (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 1 ao 3 publicado em 1998), Parâmetros (Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volumes 1 e 2 publicado em 1999), Diretrizes (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, publicada em 2009), e a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017.

Consideramos também a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica como base para a compreensão da criança menor de 5 anos de idade, a qual linhas gerais, apresenta esse desenvolvimento calcado em atividades principais, caracterizadas por possibilitar revoluções importantes no crescimento e desenvolvimento humano. Dentre elas destacamos: de 0 a 1 ano (bebê) a comunicação emocional direta, ou seja, a criança precisa do toque fala, tom de voz e carinho do adulto; dos 2 aos 3 anos a atividade são objeto-manipulatória: momento em que manipular objetos e observar os adultos, fazem parte de um interesse maior pela criança.

Vale ressaltar que a criança entre 0 e 3 anos de idade está aberta ao adulto, o cuidado e educar começa no momento em que o adulto mostra alguns cuidados como na hora do banho por exemplo, em que o adulto ensina como se lavar, além de ser uma fase da marcha e desenvolvimento da linguagem. Os fatores que interferem é a falta do adulto pois nessa fase a ligação da criança com o adulto é muito importante.

Dos 4 e 5 anos apresentam a Brincadeira de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado como atividade principal, se refere à criança imitar o adulto, como brincar de casinha, ser policial, médico, professora. Essas atividades auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, assim como também histórias, desenhos, modelagens, brinquedos, que enriquecem o repertório.

Ao compreender então a importância e o desenvolvimento da criança menor de 5 anos, será abordado a seguir, o papel do currículo na Educação Infantil.

UM CURRÍCULO PENSADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina diária é peça central do cotidiano da Educação Infantil. Uma rotina heterogênea, pautada no tempo das interações e não no tempo do relógio. Assim, a rotina é constituída de: tempo de acolhida; tempo de planejamento; tempo de trabalho; tempo de arrumar; tempo de refeições; tempo de grande grupo; tempo de pequeno grupo; tempo de espaço ao ar livre; tempo de síntese ou memória.

Na Educação Infantil, o professor tem como objetivo básico criar situações que provoquem o pensamento, a criatividade e o senso crítico da criança. Também tem um papel fundamental e precisa conhecer as individualidades de cada um, observando a faixa etária para que esse currículo seja de acordo com suas necessidades, podendo assim priorizar a sua identidade e sua história.

Nesta perspectiva da Educação Infantil, cabe à proposta oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver uns com os outros, em uma situação de conforto, acolhimento e confiança para todos.

Os espaços quando pensados na Educação Infantil, refletem as ideias, os valores e as práticas pedagógicas. A função do professor é , propor e assegurar a interação social, a aprendizagem entre os grupos, proporcionando um ambiente das relações entre todos os envolvidos no percurso desse processo: professores, funcionários, familiares e crianças. No mesmo, os espaços comuns permitem a todos estabelecer interações e vínculos, onde

possam fazer trocas de aprendizagens, vivências e construções, ampliando o seu repertório cultural.

A cultura é, então, uma referência para a Educação Infantil em relação a todo o conjunto de suas aquisições substanciais e processuais e é também uma fonte de inspiração para as atividades que, por possuírem um poder motivador, cumprem melhor que as experiências descontextualizadas, os objetivos de desenvolvimento que os projetos curriculares para a infância naturalmente tendem a atingir.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil (2017), o currículo baseia-se nos eixos das Interações e Brincadeiras, e na abordagem de projetos que tem como alicerce toda a organização do trabalho pedagógico, constituindo um currículo integrado. Um currículo integrado é aquele que envolve de maneira lúdica e ampla, ou seja, ele não é organizado pela lógica disciplinar, é um currículo pensado de forma globalizada, dinâmica e envolvente, onde a criança aparece de maneira ativa e conceitos que podem ser articulados com outro.

Quando pensado nas atividades elaboradas dentro desse currículo integrado, o professor tem como principal preocupação a criança, respeitando uma rotina diária e significações planejadas para cada atividade elaborada. Para que o currículo seja organizado com qualidade é preciso planejamento. Esse planejamento deve conter os objetivos, os espaços, recursos, pensamentos, situações e resultados do desenvolvimento e da aprendizagem.

São as crianças que dão voz às experiências pedagógicas, gerenciam suas próprias vivências e ações dentro do ambiente que estão inseridas. É interessante proporcionar um currículo que se vá adaptando às realidades das crianças e professores, podendo auxiliar no processo de intervenção.

Revisitar, replanejar e rever a documentação, faz-se necessário a todo momento, pois é dessa maneira que o professor pode tomar decisões para agir quanto às novas propostas de trabalho. É com isso que se permite o olhar atento às competências, o interesse e as possibilidades de aprendizagem.

PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO CURRÍCULO INTEGRADO

No fazer pedagógico o destaque das crianças está nas experiências e é por meio delas que a aprendizagem se torna significativa, proporcionando novas descobertas.

Entendesse que as experiências estão interligadas como atividades culturais e, por isso, aprendidas e ensinadas. Sendo assim, é necessário planejar tempos e espaços que ora sejam auto-organizados pelas crianças, ora sejam conduzidos pelo adulto e ora tenham a participação do adulto.

Através dos projetos, a criança aparece como protagonista do processo educativo. Todo projeto pode nascer de inúmeras situações vivenciadas no cotidiano de cada grupo etário e deve ser explorado pelas diferentes linguagens e com diversas interações, através da utilização de múltiplos registros: vídeo, fotos, desenhos, falas, escritas espontâneas, textos coletivos.

Em algum momento quando não se trabalha com projetos, o planejar da rotina pode variar de acordo com os combinados da professora e das crianças, havendo a participação total das crianças proporcionando novas descobertas.

O professor atentamente observa o grupo, faz as intervenções, registra e orienta, o que a norteará como instrumento para a constatação das descobertas realizadas.

A IMPORTÂNCIA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Você realmente conhece suas crianças. Não apenas está consciente das necessidades que elas têm, intelectual e fisicamente, mas também tem a oportunidade de parar e observar. Apenas observando as crianças você realmente vem a conhecê-las. Se você está sentado ali e vê todos os pequeninos fazendo a mesma coisa ou ao mesmo tempo, que oportunidade realmente existe para conhecer suas crianças? Mas se você pode selecionar o que eles desejam fazer, consegue encontrar suas crianças. (Cazden,1969, p.10).

A citação acima faz com que possamos ver a Documentação Pedagógica como algo fundamental na Educação Infantil e o professor, como observador das ações e vivências das crianças na rotina do dia a dia. A documentação pedagógica é essencial como estratégia de posicionamento entre o adulto e a criança, no contexto em sala de aula. É uma ferramenta do trabalho docente, que permite a reflexão sobre o processo, para, se necessário, refazê-lo. Além disso, é uma segurança, para continuar desenvolvendo o seu trabalho, suas práticas pedagógicas, avaliando o que deu ou não certo.

É importante lembrar que a documentação pedagógica não segue um modelo padrão, cada professor pode analisar qual a melhor forma de consolidar esses registros através de: fotos, áudios, desenhos, escrita, vídeo ou fichas individuais.

A reflexão sobre a própria prática, a introdução de proposições reflexivas na ação de ensinar faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas para outros e de rotinas procedimentais, para um terreno de tomada de decisões, de debate, de segurança, de criação. (ZABALZA, 2004,p.23).

Para o registro efetivo, desenvolvimento de cada criança e a história do grupo, a documentação pedagógica é importante, além de auxiliar na observação das habilidades e competência de cada uma delas. Sendo assim, ela ainda se preocupa com o “olhar” atento do que o docente observa, registra e avalia, mas também de toda a evolução das crianças, seu perfil e os resultados da aprendizagem cognitiva. Na documentação pedagógica é necessário aparecer a relação do adulto e criança.

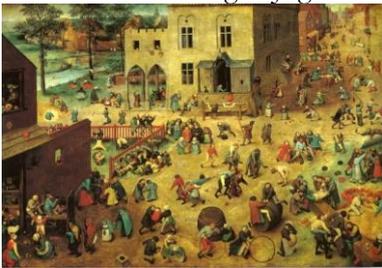
Para dar visibilidade a esta proposta curricular e tomar o planejar/fazer/rever/replanejar como prática docente, é necessário que apareça na documentação pedagógica, o planejamento, o registro e a avaliação.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PROJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PENSANDO EM BRINCADEIRAS ANTIGAS

Pensando na oportunidade de contribuir para o desenvolvimento da criança, proporcionando uma convivência saudável e de criatividade esta proposta pedagógica de projeto foi planejada para resgatar a cultura das brincadeiras antigas. A seguir, segue uma proposta pedagógica através de brincadeiras antigas tais como, brincadeiras de roda, cantiga de roda e contação de história para crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Resgatando Brincadeiras Antigas Tempo previsto: 1 mês	
Objetivos gerais:	<ul style="list-style-type: none"> ● Permitir situações para criança explorar e observar a cultura e linguagens através do brincar.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Recuperar as brincadeiras que eram feitas nas gerações passadas; ● Registrar diferentes formas o brincar;

	<ul style="list-style-type: none"> ●Socialização; ●Cooperação; ●Brincadeira; ●Desenvolver a consciência corporal; ●Trabalhar o conceito e a importância das tradições.
Tópicos de trabalho:	<ul style="list-style-type: none"> ●Aumentar o repertório de brincadeiras; ●Tradições culturais; ●Trocar opiniões sobre brincadeiras e história contada; ●Memorizar histórias para recontá-las; ●Regras.
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> ●Culturas e linguagem
Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> ●Livro: “Quem canta seus males espanta 2”, de Theodora Maria Mendes de Almeida; ●Livro: “ Brincar de quê ?”, de Francisco de Assis Alves; ●Rádio; ●Folhas Sulfites; ●Lápis de colorir, giz; ●Pedrinhas ou bola pequena;
Orientações didáticas (desenvolvimento):	
Brincadeira de roda	<ul style="list-style-type: none"> ●Uma brincadeira tradicional e bem conhecida é “ Escravos de Jó”; ●Os participantes devem ficar em círculo com um objeto pequeno nas mãos podendo ser pedrinhas. A coreografia dos movimentos no ritmo da música ao cantar são de tirar e colocar , deixar parado e ziguezaguear o objeto pequeno ou pedrinha;
Cantigas de roda	<ul style="list-style-type: none"> ●Antes de começar, pergunte as crianças quais cantigas elas mais gostam ou conhecem, e quais são cantadas pelos seus familiares; ●Incentive-as a participar e respeite as que nesse primeiro momento não quiserem se expressar;

	<ul style="list-style-type: none"> ●Em seguida apresente a cantiga de roda “<i>Na chaminé</i>”, do livro “<i>Quem canta seus males espanta 2</i>”; <p>Como prática da cantiga segue uma proposta de brincadeira: Todos os participantes em roda, exceto um deles que ficará no centro da roda. Todos devem cantar a canção, e quando terminar outro participante será escolhido para ficar ao centro, termina quando todos forem escolhidos.;</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Termina até todos os nomes serem escolhidos.
<p>Contar histórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●Contação de história: “ <i>Brincar de quê?</i>”, de Francisco de Assis Alves;  <ul style="list-style-type: none"> ●Após uma roda de conversa para recontar o que aprendeu, com fluência, continuidade e prazer. Lembrando que o professor será o mediador dessa roda de conversa; ●Para se levantar questionamentos de brincadeiras antigas, propõe-se a análise da obra de Pieter Bruegel- <i>Jogos Infantis</i>.  <ul style="list-style-type: none"> ●Como parte de uma documentação pedagógica, após atividades realizadas o

	professor deve sugerir as crianças um registro das brincadeiras realizadas através de desenhos.
Avaliação:	Será através da observação e registro do educador sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das ações desenvolvidas com as crianças.
Referências bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> ●DE ALMEIDA, Theodora Maria Mendes. Quem canta seus males espanta: Mais músicas, parlendas, adivinhas e trava-línguas. 6. ed. São Paulo: Editora Caramelo, 2000. v. 2. ●ALVES , Francisco de Assis. Brincar de Quê?. 1. ed. Ceará: SEDUC (Coleção PAIC Prosa Poesia), 2012.

Sabemos que nas últimas décadas e principalmente com a pandemia da COVID-19 as brincadeiras antigas foram perdendo seus espaços na rotina da criança. Sendo assim o tema proposto é uma forma de resgatar as tradições que estão se perdendo, mas que ao mesmo tempo são importantes para nossa cultura e desenvolvimento da criança.

O trabalho com projetos na Educação Infantil, por meio das orientações do Currículo, permite a criança interação de forma crítica, tornando um sujeito ativo e reflexivo sobre suas ações além de contribuir no seu processo de ensino aprendizagem e em seu desenvolvimento.

Sendo assim, a temática proposta passa a ter a disposição para compreender e resgatar estas e tantas outras brincadeiras que com o tempo foram perdendo seus valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do papel da Educação Infantil para a formação da criança, cabe, ressaltar a importância da experimentação

para vivência dos afetos, sentidos e emoções, que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Embasado no “aprender fazendo” de Dewey, propõe novos papéis para criança e educadores, sendo eles promovidos da função de praticantes para a produção de autores de seus processos pedagógicos, a criança sempre vista como protagonista de suas próprias descobertas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998

Capítulo 6

PRÁTICA DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Mamadú Salin Dial³

Ensinar não é transferir conhecimento[...] mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...] Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho é resultado das leituras e discussões realizados na disciplina Seminários de Pesquisa e Tópicos Avançados em Práticas de Letramento e Ensino e Aprendizado da Língua Materna, ministrada pela professora Dra. Poliana Bruno Zuin, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Ao longo da disciplina, surgiram várias questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua. Assim sendo, o referido trabalho objetiva apresentar algumas reflexões sobre a prática docente no ensino e aprendizagem de língua. Entretanto, para fundamentar a minha reflexão, considere os seguintes autores: Freire (1996), Kleiman (2005), Antunes (2016), hook (2013), Camargo e Pinheiro (2021) Moya e López (2014).

Palavras chave: Prática docente; reflexões; ensino de língua.

³ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. E-mail: Mamasaliu19@gmail.com ou mamadusaliu@estudante.ufscar.br
Orcid: 0000-0003-4102-874X
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1247967736833400>

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O papel do/a professor/a na implementação de ensino “democrático” e “crítico”

Discutir sobre a contribuição do/a professor/a na implementação do ensino “democrático” e “crítico” é de suma importância, pois, nas nossas salas de aulas, constatamos alunos de várias localidades, e, com situações econômicas/religiosas diferentes, em que uns pertencem à classe alta, outros, média ou baixa.

Ora, vale perguntar o seguinte: será que estas aulas acontecem de uma forma “democrática”? Os materiais didáticos respeitam a realidade existente na turma? A resposta das perguntas me leva a recordar de alguns assuntos: certa vez, quando estava no ensino fundamental, estudava numa escola que pedia os alunos a fazerem orações antes das aulas começarem, mas na sala, tinham alunos que não pertenciam à religião ora praticada pela escola e quem desobedecia, era castigado no intervalo, pois saía último na sala. Constatei a mesma coisa, no meu estágio de observação. Dessa forma, o professor e a direção da escola não desenvolviam uma educação “democrática”, pois não consideraram a religião dos outros alunos. O ideal seria não obrigar os educandos de outras concepções e deixando somente os que pertenciam à religião da escola desenvolverem as suas práticas.

No que concerne aos materiais didáticos, é interessante repensar na elaboração dos mesmos, em outras palavras, produzir materiais que irão conforme a realidade sociocultural e linguístico dos alunos. Além disso, numa sala diversificada (alunos brancos e negros) o professor não deve falar somente dos autores brancos na sua sala de aula, pois ao fazer isso, deixa de lado os alunos negros. O importante seria procurar autores que refletem assuntos que irão de acordo com a

turma. Pelo contrário, se isso não acontecer, o professor exclui os alunos não brancos, pois estes não sentirão contemplados nas aulas, aliás como dizia hooks (2013, p.56) “[...] os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas [...]”.

Outra contribuição do professor numa sala de aula é de desenvolver com os alunos, o que Paulo Freire chama de uma postura de pensamento “crítico”, pois, segundo ele, não faz sentido ensinar conteúdos se os nossos alunos não têm um espaço para questionarem sobre as coisas no mundo. Hooks (2013) concorda com a tese defendida por Freire e chama essa atitude (de não permitir o envolvimento dos alunos) de uma “educação bancária”, que segundo ela, é uma “[...]abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la” (Hooks, 2013, p. 26). Por outro lado, ela conclui que enquanto professores o “[...] nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.” (Hooks, 2013, p. 26).

Algumas reflexões sobre ensino de leitura, escrita, oralidade e gêneros textuais

Em primeiro lugar, é bom esclarecer que as reflexões apresentadas no referido trabalho não são as únicas que merecem ou devem ser pensadas, pois, na atividade docente, há vários assuntos que precisam ser repensadas. Segundo Freire, (1996, p. 21),

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...], quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Assim sendo, no presente texto, vou refletir sobre a importância do/a professor/a desenvolver trabalho em grupo, atividades de leitura, oralidade e gêneros textuais.

Entretanto, no que se refere ao desenvolvimento de atividades em grupo, o professor deve incluí-la no seu planejamento para que os alunos possam manter um contato direto uns aos outros e de trocarem impressões. Ainda sobre o assunto, Kleiman (2005, p.23-24) ressalta que em

uma atividade (de ir e vir) de um grupo tentando chegar a um endereço desconhecido qualquer, o participante que sabe dirigir conduz o carro, um outro pode ir consultando um mapa e um terceiro pode ajudar lendo as placas das ruas até todos eles chegarem ao destino. Mesmo que apenas um dos três saiba dirigir, eles poderão chegar ao destino desejado, com base em ações realizadas segundo as habilidades e competências de cada um.

De acordo com, Kleiman (2005), essa atividade “cooperativa” não deve se restringir entre os alunos, mas sim, deve acontecer entre professor e alunos. Por exemplo,

Na leitura, a prática é colaborativa quando o professor se encarrega de fazer perguntas que orientarão o leitor iniciante, ou quando o professor lê uma história para todos. Nesses casos, aquele que já é letrado (e necessariamente conhece o código) ajuda aqueles que não conhecem ainda

nem o código nem a função das ilustrações no livro, mas que têm familiaridade com a prática de contar histórias e cooperam escutando em silêncio. (KLEIMAN, 2005, p. 25)

Freire (1996) defende a mesma tese, segundo ele,

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 1996, p.25)

Outro assunto que merece uma reflexão profunda é como a oralidade, escrita e leitura é praticada no ensino de línguas. Será que faz sentido priorizar a escrita e deixar de lado a oralidade e leitura ou vice versa? A resposta é obviamente que não. O/a professor/a pode trabalhar às três modalidades nas suas aulas, por exemplo, pode começar com a parte teórica, apresentando as características de cada um. Em seguida, ir para prática, em outras palavras, solicitar aos alunos para pesquisarem sobre um determinado assunto que será debatido num das aulas, assim como solicitar que eles fizessem uma entrevista com os pais ou qualquer pessoa na comunidade para depois transcrevê-la e fixá-la no quadro de informação da escola.

Por outro lado, conforme Kleiman (2005, p.44-45),

Na aula de leitura, por exemplo, o professor faz perguntas antes, durante e depois da leitura, com a finalidade de ajudar a construir um sentido ou de introduzir um novo gênero. Em outras palavras, ele fala e, ao fazer isso, mobiliza seus conhecimentos, experiências e recursos da oralidade (como fazer perguntas adequadas ao público, ao

assunto, aos objetivos da atividade) e do letramento (como ler um conto).

Além disso, Kleiman (2005, p.44-45), ressalta que o professor

[...] faz isso com a finalidade de ensinar os diversos elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos alunos: a língua escrita. A aquisição e o domínio dessa modalidade de se comunicar é que permitirão que os alunos participem, cada vez com mais capacidades de ação, das práticas de letramento da sua família (e da sua comunidade), como ler a Bíblia, consultar o dicionário, copiar uma receita num caderno especial para receitas, ler o jornal, conversar, na hora da refeição ou de lazer, sobre livros e outros assuntos lidos.

Concordo com a tese defendida pela autora no trecho anterior, pois pelo contrário, se o/a professor/a priorizar somente uma modalidade, por exemplo, a escrita, o/a aluno/a terá algumas dificuldades, num momento posterior, quando é confrontado ou solicitado para apresentar seminário ou produção dos gêneros textuais. Foi justamente isso que aconteceu comigo, porque no meu ensino fundamental e médio a oralidade não foi trabalhada. Por conseguinte, ao chegar na graduação, o primeiro semestre foi muito difícil, visto que os professores solicitavam seminários e eu não era acostumado a falar em público. Na altura, queria mudar de curso, mas por ser uma área que eu gosto e com ajuda dos amigos, alguns professores e do meu irmão, ultrapassei essa dificuldade.

Por outro lado, no que tange ao ensino dos gêneros textuais, tive pouco contato, uma vez que, a maioria das aulas era voltada para a gramática normativa, ou seja, o objetivo principal era ensinar-nos o domínio da língua portuguesa. Vale ressaltar que quando menciono a aula de

gramática, não significa dizer que estou contra a sua inclusão no ensino e aprendizagem de língua, mas sim como ela é desenvolvida nas aulas, no meu país (Guiné-Bissau). Aliás, como bem aponta Antunes (2016, p.85 - 88) “[...] Não existe língua sem gramática [...] não se pode falar nem escrever sem gramática”. Além disso, “[...] A gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo.” (ANTUNES, 2016, p. 88)

Por outro lado, Kleiman (2005, p.47), recorda que

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola é a ampliação do universo textual, que significa, concretamente, a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares. Daí a importância de se incluir também os textos comuns, sobre assuntos corriqueiros, de circulação cotidiana na família ou no ambiente de trabalho, que qualquer escolarizado bem sucedido compõe quase sem pensar.

Perante tudo isso, será que quando o/a professor/a permite a interação entre os alunos, desenvolve muito bem a oralidade, escrita e gêneros textuais, podemos dizer que ele/ela cumpriu com o seu dever? A resposta é a seguinte, ele fez um bom trabalho, mas faltam algumas práticas que ele/ela precisa refletir, por exemplo, quando ele vai preparar as provas, precisa analisar se a referida atividade considera a ética, validade e confiabilidade. No próximo capítulo, farei uma síntese desses três assuntos.

Um breve apanhado sobre os conceitos da ética, da validade e da confiabilidade

De acordo com Moya e López (2014), conforme citado por Camargo e Pinheiro (2021, p. 4) a ética “[...] é compreendida como reflexão críticoracional sobre a moral, ou seja, sobre os costumes e hábitos de uma sociedade”. Além disso, podemos definir a ética como “[...] uma reflexão que orienta ações humanas voltadas para o bem comum e para a busca da verdade[...]” (Schüklenk, 2005, *apud* CAMARGO e PINHEIRO, 2021, p. 5).

Por seu lado, a validade é um processo que ocorre “[...] quando um instrumento avaliativo avalia o que se propõe a avaliar, considerando o propósito para o qual ele foi elaborado” (Camargo e Pinheiro, 2021, p.14). Dessa forma, “[...]um instrumento só é válido se levar em consideração as necessidades, as características e as habilidades cognitivas do público-alvo com o qual será utilizado” (Green, *et al*, *apud* CAMARGO e PINHEIRO, 2021, p. 14).

Finalmente, a confiabilidade versa sobre o

[...] cuidado com a estabilidade da experiência dos alunos com relação à avaliação. Tal cuidado relaciona-se à atribuição de notas ou escores, à padronização das condições de administração do instrumento avaliativo, à elaboração do instrumento avaliativo propriamente dito, à utilização de critérios para correção, à clareza e não ambiguidade das instruções ou rubricas, à diminuição de flutuações no processo de correção da avaliação, à familiaridade dos alunos com o formato do instrumento avaliativo, entre outros aspectos (Brown *et al*, *apud* CAMARGO e PINHEIRO, 2021, p. 14- 15).

Portanto, o professor/professora precisa atentar a esses pontos (ética, validade e confiabilidade), pois, pelo contrário, se não forem considerados, encontraremos um

número considerável da evasão, visto que, os alunos não terão um amor a sala de aula ou não se sentirão à vontade nas aulas desse professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentei algumas reflexões sobre a prática docente, especificamente no ensino e aprendizagem de línguas. Constatei ser de extrema relevância desenvolver atividades que permitirão a interação entre os alunos, assim como, não priorizar leitura em detrimento da oralidade, escrita e gêneros textuais. Do mesmo modo, percebi que quando o professor elabora uma atividade ou prova, precisa analisar se essa atividade considera a ética, validade e confiabilidade. Que tal repensarmos como desenvolvemos as nossas aulas?

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: Aula de português encontro & interação. Parábola editorial, São Paulo, 2003. p. 85-88.
- CAMARGO, Gladys Quevedo; PINHEIRO, Luzia Alessandra. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 32, e08641, 2021. p. 4- 16.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). p. 21-25.
- hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p.51-63.
- KLEIMAN, *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. p. 23-47.

Capítulo 7

O PROFESSOR E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-MS AOS ALUNOS *HISpanOHABLANTES*¹

Fernanda Loureiro Ferreira²
Suzana Vinícia Mancilla Barreda³

RESUMO

O ensino de Português como língua materna se desenvolve em todas as escolas públicas e particulares da cidade brasileira de Corumbá (MS), fronteira com a Bolívia. Essas instituições acolhem brasileiros e nativos bolivianos em todos os níveis da educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio. Diante desse cenário, devem ser consideradas as ações dos docentes que favoreçam um ensino adequado ao público *hispanohablante* e as barreiras por estes enfrentadas a fim de que a aprendizagem ocorra de fato. Nesse sentido, corresponde ao professor buscar metodologias que atendam ao público-alvo,

¹ Artigo apresentado como Trabalho Final de Conclusão do Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de línguas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

² Autora. Formada em Letras Licenciatura Habilitação em Português/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal (UFMS/CPAN), mestra em Estudos Fronteiriços pela UFMS/CPAN e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: criativafernanda@gmail.com

³ Coautora. Formada em Letras Licenciatura Habilitação em Português/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestra em Educação pela UFMS e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: suzana.mancilla@ufms.br

encontrar materiais didáticos que contemplem às demandas e às expectativas dos alunos e buscar conteúdos capazes de proporcionar um avanço na aquisição do conhecimento dos aprendizes. Para tanto, deve-se ter uma metodologia específica para o ensino de língua portuguesa aos *hispanohablantes*, os materiais didáticos precisam ser adequados à temática da aula e os conteúdos necessitam englobar os aspectos culturais e interculturais e os pontos críticos. Com isso, o texto busca em seus objetivos: analisar sobre a metodologia adotada pelos professores; e refletir a respeito dos conteúdos ministrados pelos docentes. Para atingir os objetivos a metodologia adotada é de natureza qualitativa, aplicada e bibliográfica. Nestas foram utilizadas fontes secundárias sobre dos conceitos de ensino de línguas, metodologia de ensino, conteúdo, materiais didáticos, translinguagem e decolonialidade.

Palavras-chave: Docentes. Ensino de línguas. Metodologia. Conteúdo. Materiais Didáticos.

INTRODUÇÃO

Corumbá é o município com maior extensão territorial do estado de Mato Grosso do Sul e abriga a maior parte do Pantanal. A cidade chama atenção por sua localização em área de fronteira: seu centro urbano se distancia do limite internacional com a Bolívia por 5 km (COSTA, 2011). Nessa fronteira formam-se sociabilidades a partir da interação entre brasileiros e bolivianos, interação que transcende as relações comerciais e perpassam os níveis cultural e social, criando uma dinâmica própria daquela região.

Cotidianamente, muitos estudantes de origem boliviana são matriculados em escolas brasileiras, na faixa etária que corresponde à educação infantil e aos ensinos fundamental I e II. Com isso, os alunos que possuem como língua materna o espanhol, acabam estudando o português como língua materna. Por outro lado, como os estudantes

chegam à escola falando espanhol ou “portunhol”, os professores de português que não possuem formação em dupla habilitação (nesse caso em Português/Espanhol) ou não realizaram nenhum curso de Espanhol que os auxilie em suas metodologias e no ensino oral e/ou escrito dos conteúdos da Língua também sentem dificuldades no processo de ensino, pois possuem pouquíssimo conhecimento do espanhol. Dessa forma, o português é ensinado apenas com a consideração do contexto de língua materna, o que amplia ainda mais a distância entre alunos nativos de espanhol, professores e o conhecimento.

A partir do exposto é possível indagar: Os professores de português utilizam a metodologia adequada para atender aos estudantes que apresentam como língua materna o espanhol? O nível de dificuldade dos conteúdos ensinados está de acordo com o nível de compreensão dos alunos? Há entendimento por parte dos aprendizes dos conteúdos explanados pelos professores? Tais perguntas serão discutidas ao longo deste artigo.

O texto apresenta enquanto objetivo geral compreender como ocorre o processo de ensino de Português como língua materna em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental I da cidade de Corumbá-MS aos alunos que possuem como língua materna o espanhol. Os objetivos específicos se desdobram em dois: analisar acerca da metodologia adotada pelos professores que ensinam a Língua; e refletir a respeito dos conteúdos ministrados pelos docentes.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, tendo em vista que os dados foram analisados a partir da descrição do contexto em que os sujeitos se encontravam. Do ponto de vista de sua natureza, é aplicada, pois teve como objetivo proporcionar a ampliação de conhecimentos para a aplicação prática na solução de problemas específicos à realidade local. E do ponto de vista dos

procedimentos técnicos é bibliográfica, pois houve o levantamento bibliográfico sobre as temáticas que englobam o assunto do ensino de línguas.

Para atingir os objetivos serão discutidos os aspectos referentes ao ensino de línguas (metodologia, conteúdos e materiais didáticos), translíngua e decolonialidade valendo-se, respectivamente, das principais bibliografias: Almeida Filho (1996, 2005); Alonso Rey (2014, 2017); Carvalho (2002); Grannier (1998, 2002); Grannier & Araújo Carvalho (2001); Leffa (2008, 2012); Ribeiro (2018); Mignolo (2008); Duboc (2020).

O CONTEXTO DE ENSINO DE PORTUGUÊS LM

O ensino de Português como língua materna na região de Corumbá, fronteira com a Bolívia, desenvolve-se em um contexto cercado por diferenças de características étnicas e culturais (MANCILLA BARREDA; VELASCO, 2019), a cultura boliviana se faz presente e se destaca. Além desse traço identitário, alguns estudantes ainda apresentam como língua materna o aimará, o guarani ou o quéchua, línguas indígenas bolivianas (MANCILLA BARREDA, 2018).

Eles chegam à escola, muitas vezes, falando espanhol ou portunhol⁴. Daí surgem as dificuldades em relação ao ensino da língua portuguesa, quando os professores desta disciplina não conhecem o espanhol para auxiliar em suas metodologias voltadas aos conteúdos de Língua Portuguesa. Com isso, esta língua é ensinada apenas nela

⁴ Segundo Lipski (2017), portunhol diz respeito à interferência induzida pela primeira língua (português) em relação à língua alvo (espanhol), em que o falante de línguas próximas tenta se comunicar no idioma não materno, contudo é incapaz de suprimir a interferência da primeira língua. Isso ocorre, principalmente, na formação de variedades de contato estável, como é o caso de comunidades bilíngues (português/espanhol) na maioria das fronteiras do Brasil.

mesma, o que resulta em grandes dificuldades na aprendizagem por parte dos alunos procedentes do país vizinho. Sobre o contexto em debate, o ensino de Português como língua materna aos alunos de origem boliviana em Corumbá-MS, os docentes que não possuem conhecimento acerca da língua espanhola, mas inclusive a cultura dos *hispanohablantes*, sentem uma barreira ao tentar ensinar e sanar as dúvidas dos aprendizes de português. Nesse sentido, cabe refletir acerca da metodologia adotada e dos conteúdos ministrados pelos docentes.

Os professores, em sua maioria, ensinam a Língua Portuguesa amparados pelos livros didáticos distribuídos nas escolas. Realizam atividades de leitura, produção escrita e interpretação textual tendo como base os conhecimentos que os estudantes possuem em relação ao português como L1. A literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental I não se apresenta com a devida importância enquanto área de conhecimento, disciplina e para a formação de jovens leitores. E as práticas de letramento se resumem na separação de sílabas ou na constituição de palavras, na qual se ensina a gramática pura, partindo de conceitos e chegando até os exercícios meramente gramaticais para a fixação dos conteúdos, quando há textos são pequenos e compostos por rimas, em que o objetivo se baseia em prestar atenção em um determinado fonema a fim de formar palavras ou resumidas frases.

Diante da prática docente acima descrita, pode-se então perguntar: Qual a metodologia mais adequada para o ensino do português aos *hispanohablantes*? O que se reconhece em momento atual é que não se tem uma única proposta para superar as dificuldades no ensino de português em um cenário plurilíngue. Tudo varia conforme o contexto, a formação do docente, as motivações por parte dos aprendizes, entre outros fatores. Grannier (2002, p.3) no início deste século apresentou uma proposta

heterodoxa para o ensino de línguas, que consistiu em considerar as variedades da língua, atribuir primazia à oralidade e se baseou em observar que: “No ensino de línguas, a metodologia adotada deve se situar num *contínuo* de variáveis metodológicas correspondente a um *contínuo* de distâncias entre a língua do aprendiz e a língua-alvo”. Nota-se então que as propostas teórico-metodológicas já existentes podem sofrer variação quando colocadas em prática, nesse caso os métodos comunicativos consagrados na atualidade nem sempre se apresentam como a melhor alternativa. Dessa forma, faz-se importante utilizar diferentes metodologias a depender do grau de semelhança entre a L1 e a língua que se encontra em processo de aprendizagem, a depender das características apresentadas pelo grupo de alunos quanto ao processo de aprendizagem e pelo professor ao tentar suprir as demandas da turma.

A autora observou que o fator de consenso entre os críticos de ensino de línguas incide na necessidade de estimular os alunos a perceberem as diferenças entre o português e o espanhol. Para ela, pode-se desenvolver uma análise contrastiva que saliente essas diferenças, com exercícios de automonitoramento, redações em sala e redações extensivas extraclases, pois por meio das produções os aprendizes podem refletir acerca da escrita e os professores podem indicar os pontos falhos e o que é possível ser melhorado, sem a necessidade de interrupção imediata do aluno. Com isso, estes conseguirão encontrar formas mais apropriadas para a aquisição da língua-alvo (GRANNIER, 1998). Partindo do princípio de que o “método, na sua essência, é um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo” (LEFFA, 2012, p.5), Grannier (2002) propõe *a priori* o percurso: analisar os erros, identificar os pontos críticos, realizar uma análise contrastiva e elaborar materiais didáticos.

Yavas (1980), entretanto, estabelece críticas quanto à análise contrastiva (AC) e à análise de erros (AEC) consideradas muitas vezes por Grannier (2002). O autor apresenta os problemas encontrados nessas análises: a) **O que se considera um erro:** até mesmo falantes adultos cometem deslizes gramaticais que não são vistos nesse caso como erros, mas lapsos ou enganos e, portanto, eles não possuem competência insuficiente, porém um aprendiz com competência insuficiente produz erros. Decidir o que seja erro e o que seja lapso ou engano não se baseia apenas em julgamento de uma pequena amostra da atuação do falante aprendiz, isso pode acontecer até mesmo por fatores psicológicos; b) **Fontes de erros:** eles se ocasionam geralmente por duas categorias: erros intralinguais (dizem respeito à língua alvo, acontecem quando o aprendiz chega a falsas conclusões a respeito de regras da língua que está sendo aprendida e normalmente há a elaboração de orações não-gramaticais baseadas nos padrões gramaticais da língua aprendida anteriormente) e erros interlinguais (derivam da imposição de padrões da língua materna em relação à língua alvo, contudo em campos em que os idiomas se divergem); c) **Interpretação e descrição de erros:** independentemente do tipo de erro, deve-se levar em consideração em qual nível linguístico ele se desenvolve (fonológico, lexical ou sintático), qual a sua descrição (erro de super inclusão, omissão, ordem ou seleção), o que o aluno pretendeu ao elaborar o enunciado com erros, entre outros fatores, dessa forma a interpretação do erro será anterior à descrição da língua; d) **Hierarquia de erros:** existem três tipos de erros: concordância (João diz que os visitantes provavelmente saiu), complementação verbal (Meu médico sugere-me tirar umas férias) e de ordem de palavras (Nem um simples erro ele jamais fizeram), contudo, conforme Yavas (1980, p. 123) “(...) a gravidade do erro não pode e não deve ser medida com critérios

puramente linguísticos”, mas sim com a intenção em se comunicar e ser compreendido.

Um fator positivo das contribuições de Grannier (2002) diz respeito a uma abordagem específica do ensino de português aos falantes de língua espanhola. Como resultado de sua investigação, a autora apresenta as seguintes contribuições teóricas: pesquisa linguística realizada e reflexões a respeito dos materiais didáticos e dos conteúdos. Desperta a atenção para a pesquisa realizada os subsídios teóricos dos dois últimos. Os materiais didáticos devem apresentar a “possibilidade de selecionar os textos exclusivamente por sua adequação temática, sem restrições, no que diz respeito a sua extensão ou a sua complexidade léxico-estrutural” (GRANNIER, 2002, p.5). Desse modo, entende-se que os textos devem ser selecionados de acordo com a temática proposta para a aula, e não como objetivo primeiro o ensino de gramática, conforme se observa nas práticas de muitos professores em sala. Assim, os textos devem ser escolhidos de maneira que atinjam os objetivos propostos e sua adequação quanto à extensão e à complexidade léxico-estrutural devem ser consoantes ao nível de maturidade intelectual dos alunos para que possam progredir em direção à aquisição da língua-alvo.

Nesse caso, entende-se que a aprendizagem só ocorrerá de fato se o material que for entregue aos estudantes estiver em conformidade com o conteúdo a ser trabalhado, isto é, que atenda às suas necessidades. Por outro lado, os materiais precisam ser elaborados visando também o nível de adiantamento dos alunos. Desse modo, observa-se que a produção de material a ser usado não apresenta como enfoque nem o professor e nem o aluno, mas a tarefa e por trás dela os objetivos propostos e o conhecimento a ser conquistado. E para atingir a esse conhecimento também é imprescindível que ocorra uma cooperação mútua entre os aprendizes, um servindo de

pilar ao outro na superação de dificuldades e na aquisição do conhecimento (LEFFA, 2008).

Pode-se agregar aos materiais as tarefas baseadas em experiências culturais, com vista a impulsionar os aprendizes, contudo devem estar pautados em procedimentos metodológicos que ativem as funções cognitivas (percepção, linguagem, atenção, memória e funções executivas) e somadas às formações afetivas a serem desenvolvidas pelos alunos resultarão na dinâmica do curso. De acordo com Almeida Filho (1996, p. 48) se apresentam como produtivas “A gravação da produção dos alunos para autoexame e eventual exame do grupo e o refazer constante da linguagem com o contraponto do professor” a fim de constituir uma “identidade metodológica” das línguas portuguesa e espanhola, tão próximas no que diz respeito aos aspectos tipológico e cultural.

Quanto ao conteúdo do ensino de Português para falantes de espanhol, Grannier (2002) recomenda aqueles que se baseiam: a) em laços culturais e interculturais e b) enfoque dos pontos críticos. Em relação aos primeiros, pode-se apresentar aos nativos de língua espanhola conteúdos sobre a história e as regiões do Brasil, além de suas características culturais (música, artes, culinária) nas aulas de Português. Mesmo que a maioria dos *hispanohablantes* venham de países próximos e mesmo compartilhando laços culturais, ainda assim podem ocorrer dificuldades na comunicação causadas por inconvenientes de dessemelhanças culturais. Com isso, ao adotar nas aulas esse tipo de conteúdo, haverá um câmbio de experiências, ademais os aprendizes terão a oportunidade de adentrar em outras formas de comportamentos sociais e de perceberem a leitura do “outro” em relação aos seus comportamentos.

Sobre o segundo aspecto Grannier (2002, p. 6) apresenta uma colocação importante:

(...) o ensino de PFE⁵ *focaliza pontos críticos* diferentes daqueles focalizados no ensino de português como L1⁶. Enquanto neste, a língua/variedade-alvo é predominantemente o registro + ou – formal da modalidade escrita; para o FE⁷, a língua-alvo é, antes de tudo, a variedade informal da modalidade oral (que o brasileiro não precisa aprender, naturalmente).

Nesse sentido, observa-se que o enfoque maior no ensino deve ser a modalidade oral e a aquisição não somente do registro formal como, principalmente, do informal. O que se observa na prática docente é um ensino homogêneo, com conteúdo voltado à variedade formal e cujos exercícios levam em conta apenas a gramática ou a interpretação de textos formais, o que se mostra bem distante da realidade do aluno nativo de língua espanhola. Além disso, o objetivo do ensino de línguas, seja ela L2⁸ ou LE^{9,10} (línguas que não foram aprendidas no seio familiar e foram adquiridas por sujeitos que já detêm a habilidade da fala, ou seja, já possuem prerrogativas cognitivas e organização do pensamento após aquelas utilizadas a fim da aquisição da L1 (PUPP SPINASSÉ, 2006)), é a comunicação, a sua busca leva ao contato em contextos de

⁵ Português a falantes de espanhol.

⁶ Primeira Língua: “Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 5).

⁷ Falantes de espanhol.

⁸ Segunda Língua: “(...) é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

⁹ Língua Estrangeira: “(...) não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

¹⁰ No contexto em análise, na realidade, o português é a L2 e não a língua materna, tendo em vista que os alunos são *hispanobablantes*, e o inglês é considerado a língua estrangeira (LE).

imersão nos quais se criam infinitas vivências na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2005). Mesmo com carga horária reduzida para o ensino de idiomas, pode-se pensar em aulas de conversação, grupos para apresentação de atividades e trabalhos na língua alvo ou leitura de em voz alta de textos em L2 ou LE por parte dos aprendentes com o desenvolvimento de exercícios orais, a fim de que eles se comuniquem e aprendam a cultura da língua alvo, conforme pontuam Lopes & Pereira (2017, p. 6):

(...) a cultura é instrumento de comunicação e interação social, o ensino de uma língua estrangeira deve possibilitar ao aprendiz não apenas ser capaz de decodificar signos linguísticos em determinada língua, mas também ser comunicativamente competente, ou seja, capaz de produzir atos de linguagem adequados às diversas situações de comunicação ou eventos comunicativos.

Assim, faz-se de suma importância um ensino pautado na aplicabilidade de metodologias variáveis para que possam atender às concretas necessidades, como a valorização das variedades linguísticas, o respeito e a atenção à modalidade oral e ao registro informal. Os conteúdos, por sua vez, devem ter a possibilidade de apresentar traços culturais e a flexibilidade de se estabelecer a interculturalidade entre o mundo do estudante e o da língua portuguesa a ser estudada, para que ele possa entender os pontos diferenciais críticos existentes entre os dois idiomas.

Para fins de contribuir a uma reflexão mais minuciosa acerca do ensino de língua portuguesa aos alunos *hispanohablantes* na cidade de Corumbá, fronteira Brasil/Bolívia, é importante considerar as teorias da translíngua e da decolonialidade, conteúdos que serão tratados no próximo subitem.

TRANSLINGUAGEM, PENSAMENTO DECOLONIAL E O PAPEL DA ESCOLA

O termo “translinguagem” emergiu na década de 1980, porém somente a partir de 2011 as pesquisas sobre essa prática ganharam notoriedade (GRANDE; ROSA; TANZI NETO, 2020). O conceito significa transgredir fronteiras linguísticas e até mesmo históricas (fronteiras essas difusas e imaginadas pela sociedade), ir além de conceitos tradicionais na área da linguagem. As práticas translíngues dizem respeito ao entendimento dos recursos linguísticos enquanto construções móveis e criadoras de novos significados e gramáticas (ROCHA, 2019). Ela envolve dois pressupostos, com o objetivo de romper com uma tradição monolíngue, como se pode perceber: “(...) a) a comunicação transcende a ideia de línguas individuais; e b) a comunicação transcende palavras e envolve, por consequência, recursos semióticos diversos e propiciamentos ecológicos” (ROCHA, 2019, p. 19-20).

A partir desse contexto se pode falar sobre o conceito de plurilinguismo ou heterodiscurso. Eles se mostram como vertentes capazes de amparar o entendimento acerca das práticas linguísticas na sociedade contemporânea, pois se referem ao reconhecimento das variedades linguísticas e dos códigos comunicativos, assim como o comprometimento da multivocalidade e da multidiscursividade.

Outra compreensão importante diz respeito aos “propiciamentos ecológicos”. De acordo com uma visão sistêmica eles remetem aos elementos semióticos e sinestésicos agrupados de forma autorregulada e (re)generativa, com o objetivo de proporcionar a ação social “em uma perspectiva ecologicamente expandida” (ROCHA, 2019, p. 20), na qual observa a interação do sujeito com o meio sob uma ótica descentralizada. Diante

dessa assertiva, pode-se falar sobre ecolinguística, uma disciplina que estuda as relações entre as línguas e o seu meio ambiente. Para entendê-la se faz necessário assumir uma “visão ecológica de mundo” (VEM) (COUTO apud CAPRA, 1995; 1998), em que a língua é vista como a própria comunicação, isto é, a interação ocorrida na linguagem. Há os aspectos inerentes à língua (endoecologia linguística) e os fatores exteriores a ela (exoecologia linguística)¹¹. Esse conceito ecolinguístico auxilia a observar as línguas e a educação linguística¹² na contemporaneidade, tendo em vista que ajuda a compreender a interdependência e a complexidade dos recursos e elementos necessários à comunicação no século XXI (ROCHA, 2019).

Com isso, pode-se asseverar que a translanguagem envolve práticas que favoreçam a presença de línguas no sentido do multi(linguismo), elas são construídas pelo enfoque translíngue, situadas na sociedade, são estratégicas ideologicamente e orientadas ecologicamente. Desse modo, a filosofia translíngue envolve uma abordagem que, a partir de perspectivas diversificadas, proporciona uma visão situada e (g)local para as práticas e políticas linguísticas e para as educativas, também permite um olhar transformador, abrangente, descentralizador e pós-colonial

¹¹ Segundo Couto (2016), os fatores exoecológicos são a flora, a fauna e o meio ambiente, como também questões que envolvem as políticas das línguas, o multilinguismo, o contato entre línguas etc. Já em relação aos aspectos endoecológicos não há um grande desenvolvimento em pesquisas ainda, mas se pode observar as investigações na área morfológica, sintática, morfossintática, que dizem respeito ao “organismo interno” linguístico.

¹² Educação linguística se refere ao conjunto de aspectos socioculturais que proporcionam ao indivíduo, durante toda a sua vida, adquirir, desenvolver e acrescentar conhecimentos acerca de sua primeira língua, sobre outros idiomas, a respeito da linguagem de forma ampla e também sobre os outros sistemas semióticos (BAGNO; RANGEL, 2005).

em relação às inter-relações, às comunicações, aos ensinamentos e aprendizagens atuais (ROCHA, 2019).

Diante do exposto se pode tratar acerca de decolonialidade. Os homens negros, pobres e indígenas inseridos na heterogeneidade existente no processo colonial foram vistos como bárbaros, inferiores e subumanos, categorização essa que nasceu e foi fortalecida no período colonial. Diante desse fato que, cada vez mais foi intensificado pelo pensamento moderno capitalista, emergiu o pensamento decolonial e contou com fundadores: Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Spivak (ALMEIDA; SILVA, 2015). A decolonialidade pode ser interpretada como uma postura ou atitude. Enquanto postura representa um modo de ser, já a atitude conduz a prática para adiante de fronteiras geográficas, étnicas, raciais e de gênero. Desse modo, a decolonialidade busca a reemergência, a reexistência e a reconstituição de sujeitos marcados historicamente pela invisibilidade e inferioridade e, com isso, visa reconstruir as narrativas e identidades locais na prática do desfazer e do refazer com vistas, portanto, a obter a reexistência e o ressurgimento (DUBOC, 2020).

A decolonialidade objetiva atribuir visibilidade aos sujeitos marcados pela inferioridade ao longo do tempo, reconstruir narrativas e identidades locais – do negro, do indígena, dos grupos minoritários, da população de países do Terceiro Mundo – de modo que se defenda uma educação linguística voltada à justiça e ao equilíbrio sociais, a fim de se debater, portanto, a respeito da colonialidade linguística¹³. Dessa forma, abordar-se-á sobre

¹³ Colonialidade linguística ou colonialidade na linguagem diz respeito ao processo de racialização dos povos colonizados enquanto sujeitos comunicativos, processo que se iniciou no século XV durante a conquista do Novo Mundo e se perpetua até os dias de hoje (DAITCH, 2021).

translinguagem e transcolonialidade para que sejam caminhos em busca da formação de políticas educativas construídas através de um diálogo consistente (ROCHA, 2019) entre diferentes grupos formadores de opiniões e de conhecimento.

Mignolo (2008) pontua que a única forma de agir contra a postura colonial é pensar sobre identidade em política, isto é, refletir politicamente acerca de projetos e termos descoloniais, se isto não ocorre significa que o imperialismo e as políticas de identidades imperiais permanecem. Para tanto, faz-se necessário desprender-se de conceitos ocidentais e do arsenal do conhecimento, o que significa dizer que é imprescindível “aprender a desaprender”, nas palavras do autor. Segundo o teórico, a descolonialidade significa simultaneamente:

- a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (MIGNOLO, 2008, p. 313).

A partir da assertiva supramencionada observa-se que a decolonialidade requer a superação do ser, do saber e do poder coloniais. O ser representa a constituição histórico-cultural do sujeito europeu tido como modelo a ser seguido. O saber expressa o conhecimento ocidental científico como o único dotado de racionalidade. E o poder simboliza que as relações políticas e econômicas de cunho coloniais continuaram após o término do colonialismo, de forma que a divisão internacional do trabalho vincula os lugares periféricos às hierarquias étnico-raciais globais e de fluxos migratórios, o que expressa a distribuição de

riquezas impostas pelos Estados Unidos e países europeus através do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, de modo a criar-se “colonialidades de poder” (BALLESTRIN, 2013).

Para se romper com as colonialidades é possível pensar que as Américas do Sul e Latina e o Caribe resgatam memórias e vivenciam o presente através de indígenas e afrodescendentes (MIGNOLO, 2008). A partir disso é possível ponderar o papel da Instituição. As escolas necessitam romper com a tradição colonial e de base europeia de ensino. Desse modo, partindo de um conceito anticolonial – o pensamento deve ser produzido a partir do cotidiano. Trazendo para a realidade escolar, o ensino deve levar em consideração a realidade dos alunos, seus traços identitários históricos e culturais (RIVERA CUSICANQUI, 2010). Assim, é possível pensar nas escolas municipais de Corumbá-MS, que ainda necessitam preparar-se para se inserirem no âmbito da educação multicultural¹⁴, pois é seu papel promover um trabalho que possibilite a socialização dos alunos, assegurando um convívio harmonioso entre todos (GAMA, 2008).

Um último ponto a considerar é que a concepção de língua adotada por governos e estados-nação é bem distante daquela utilizada pelos falantes nos usos locais da prática heterogênea e informal do cotidiano. As instituições governamentais e os territórios impõem, por exemplo, um ensino-aprendizagem homogêneo que desconsidera as especificidades e variedades linguísticas e não visualizam as

¹⁴ Para Farias (2019) primeiramente os debates acerca da legitimidade das políticas que regem o multiculturalismo não mais se localizam nos grupos minoritários. Depois, a fim de fortalecer uma nação enquanto multicultural o país necessita institucionalizar as diferentes culturas existentes concomitantemente à cultura dominante, o que requer a efetivação de um conjunto de órgãos educacionais, econômicos e sociais, além de políticas de apoio às minorias.

reais necessidades dos aprendentes, o que vai de encontro às práticas locais de aprendizagem e utilização da língua. Tais práticas, por outro lado, são refutadas pelas agências de letramento vinculadas aos estados-nação (GRANDE; ROSA; TANZI NETO, 2020). Diante dessa realidade é possível dizer que as práticas translíngues se tornam um desafio a ser superado no exercício do magistério, em especial, de escolas públicas da educação básica brasileiras, como aquelas contextualizadas acima situadas na região de fronteira (Brasil/Bolívia). Mesmo assim, acredita-se na possibilidade de experiênciá-la, por exemplo, por meio de aulas que abordem acerca dos grupos existentes no Brasil e na América do Sul e de suas línguas, como estrangeiros, indígenas, crioulos, refugiados, entre outros minoritários que compõem o continente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas ao longo do texto foi possível refletir que o processo de ensino naquela região geográfica ainda tem muito a se desenvolver. Pôde-se perceber que as metodologias utilizadas pelos docentes precisam de avanço, tanto quanto os conteúdos por eles ministrados, pois os estudantes de origem boliviana se sentem até mesmo excluídos por não entenderem a língua portuguesa em salas compostas por falantes das duas nacionalidades. Em vista disso é imprescindível não um ensino segregacionista, porém pautado por metodologias que atendam aos dois lados, brasileiros e bolivianos, com conteúdos e atividades específicos para os dois grupos, posteriormente com câmbios de informações e diálogos entre esses aprendizes.

Nesse sentido é preciso reiterar que os textos selecionados para o ensino da língua portuguesa na localidade geográfica analisada devem envolver os

aprendizes por sua adequação temática, tanto em relação ao nível de maturidade intelectual quanto às necessidades linguísticas dos estudantes. Também é importantíssimo que os conteúdos envolvam as situações formais e informais da língua e os traços interculturais, sobretudo da língua que se está aprendendo e da cultura próxima ao aluno. É a partir dessa relação de proximidade que será possível estabelecer um vínculo de interesse com os estudantes, a fim de que eles possam se sentir motivados para aprender a língua alvo.

Por fim, é fundamental a formação contínua do professor. Essa responsabilidade não se deve apenas ao profissional, em adquirir novos conhecimentos para atender aos diversos públicos existentes em escolas públicas da fronteira Brasil/Bolívia, como inclusive dos órgãos competentes responsáveis pela educação municipal, com o intuito de proporcionar aos docentes a formação continuada, como: cursos de capacitação e cursos de língua espanhola, além do oferecimento de uma grade curricular específica ao público escolar fronteiriço. Diante disso e da explanação desenvolvida ao longo do texto, pôde-se adentrar e refletir mais amplamente sobre o ensino do português na referida fronteira, tão quanto observar as possibilidades de utilização dos materiais e conteúdos que contemplem às reais carências do público *hispanohablante*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. *Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica*. Interterritórios: Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v.1, n.1, p.42-64, 2015.

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *O ensino de Português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, p. 1-28, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Português e Espanhol nas relações de interface no MERCOSUL*. Em aberto, Brasília – DF, v. 68, p. 45-48, 1996.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 63-82, 2005.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira De Ciência Política*, n.11, 89–117, 2013.
- COSTA, Edgar Aparecido. Mexe com o que? Vai pra onde? Constrangimentos de ser fronteiriço. In: COSTA, E.A.; COSTA, G.V.L; OLIVEIRA, M.A.M.. (Org.). *Fronteiras em foco*. 1ed.: , 2011, v. 1, p. 131-147.
- COUTO, Hildo Honório do. Ecolinguística. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JÚNIOR, Celso (Org.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 87-95.
- DAITCH, Silvana. Sobre a colonialidade da linguagem. In: VERONELLI, Gabriela. *Sobre la colonialidad del lenguaje*. Revista X, v. 16, p. 80-100, 2021.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. (Org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. 1ed., 2020, v. 1, p. 151-177.
- FARIAS, Mônica Abu-El-Haj. *Multiculturalismo e educação multicultural: o debate sobre as políticas de identidade na sociedade americana*. Educação & Formação, v. 4, p. 195-213, 2019.
- GAMA, Maria Luísa Frade Amoroso. *O Ensino de Português como Língua Não Materna – Que Metodologias?* Dissertação

- (Mestrado em Letras). Universidade da Beira Interior. Covilhã: 2008.
- GRANDE, Gabriela Claudino; ROSA, Ana Amélia Calazans da; TANZI NETO, Adolfo. *Práticas Translúguas na formação de professores de inglês: apropriação e democratização de repertórios linguísticos*. REVISTA X, v. 15, p. 92-114, 2020.
- GRANNIER, Danielle Marcelle. *Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segundas línguas*. VIII Encontro de Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, 1998, p. 163-170.
- GRANNIER, Danielle Marcelle. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002, p. 57-80.
- LEFFA, Vilson. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.
- LEFFA, Vilson. J. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.
- LIPSKI, John M. *Portuguese or Portuñol? Language contact in Misiones, Argentina*. The Pennsylvania State University: Journal of Linguistic Geography, 47–64, 2017.
- LOPES, Francisco Edson de Freitas; PEREIRA, Maria das Graças de Oliveira. *Abordagem Cultural no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa*. In: Congresso Nacional de Educação, 2017, Campina Grande. Anais do IV Conedu, 2017.
- MANCILLA BARREDA, Suzana; VELASCO, J. F. P. *Metodologias para o ensino e aprendizagem de línguas nas fronteiras: perspectivas decoloniais*. In: VII Seminário internacional de estudos fronteiriços, 2019, Corumbá. VII Seminário

- internacional de estudos fronteiriços. Campo Grande: UFMS, 2019. v. 1. p. 253-267.
- MANCILLA BARREDA, Suzana. *Um olhar às línguas em circulação em Puerto Quijarro (BO) fronteira com Corumbá (BR)*. Revista GeoPantanal (UFMS), v. 12, p. 145-162, 2018.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, 287-324, 2008.
- PUPP SPINASSÉ, Karen. *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. Contingentia (UFRGS), v. 1, p. 1-10, 2006.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. Pinturas.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue*. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 35, p. 1-39, 2019.
- YAVAS, Mehmet. *A análise de erros e suas limitações*. Porto Alegre: Letras de hoje (PUCRS), v. 42, n. 4, p. 112-124, 1980.

Capítulo 8

RODAS DE CONVERSA SOBRE TEXTOS BIOGRÁFICOS EM SALAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESPERTANDO O GOSTO POR LEITURA

Janaina de Cassia Siqueira Marques

A palavra “leitura” pode, em um primeiro momento, nos remeter as lembranças da infância dos livros folheados, quando observávamos as páginas na tentativa de construir o enredo a partir das imagens reproduzidas nas folhas. As letras, a princípio, eram ingognitas que começariam a ser desvendadas ao entrar na escola ao iniciarmos o processo de alfabetização.

A cartilha, com a qual a professora nos presenteava no primeiro dia de aula, apresentava o caminho para o suposto domínio da leitura e da escrita. Primeiro, apresentando as vogais, depois iam surgindo com consoantes, em seguida as sílabas simples acompanhadas de uma palavra, L de lata, M de macaco, D de dado e assim por diante. No final do livro encontravam-se pequenos textos, que no final do ano letivo, esperávamos conseguir ler, após ter percorrido essa trilha.

Eu, desde menina, amava os livros, talvez pelo fato de ter em minha família, professores. Por isso, eu sempre tinha acesso a eles, quer nos momentos onde era presenteada com livros ou quando ia consultá-los nas estantes de casa. Eram livros de todos os tipos, com os mais diversos temas. O que mais me chamava a atenção eram os que tinham as ilustrações: enciclopédias, contos de fadas, fábulas, livros que contavam a histórias do índios no Brasil, que vinha

acompanhados de fotografias feitas por Sebastião Salgado, fotógrafo que fui conhecer anos mais tarde, quando um professor de história levou o livro “Terra” para que conhecessemos um pouco da história dos imigrantes nordestinos.

Meus primeiros contatos com os livros foram na universidade da minha casa, enquanto as pessoas adultas se ocupavam de suas funções, eu, na ausência de crianças para brincar, ocupava meu tempo com minhas leituras, o que sempre me deu muito prazer. Os livros sempre foram meus companheiros preferidos, quando não tinha crianças por perto.

Aos seis anos fui matriculada em um colégio público, em um bairro periférico da cidade em que moro, no interior de São Paulo. Lá existia uma biblioteca, que visitei uma ou duas vezes, já que não era um hábito levar os alunos nesse espaço, talvez por falta de um profissional para atender os alunos ou porque não fazia parte das práticas pedagógicas dos professores da época. Lembro do livro que li em uma das visitas: “A limpeza de Teresa”, de Sylvia Orthof. No segundo ano, a professora leu um livro para classe sobre uns ursinhos. Ela lia uma parte por dia, enquanto ficávamos sentados em nossas carteiras ouvindo com curiosidade a história e observando as ilustrações apontadas pela professora. São essas as lembranças de leitura em minha escola, no Ensino Fundamental I.

Quando estava no terceiro ano, em 1989, mudei de escola, fui para uma escola central, no entanto, nenhuma professora nos levava a biblioteca e até hoje não se nessa escola existia esse espaço.

Ao consultar o site do Ministério da Educação (MEC) para conhecer um pouco mais sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), verifiquei que só em 24 de maio de 2010 é que foi promulgada a lei n. 12.224 que exige

que todo estabelecimento de ensino – público ou privado – tenha uma biblioteca.

Atualmente, encontro nas escolas em que trabalho uma grande quantidade de livros. Vou identificar as escolas como escola A e escola B. Na escola A trabalho como professora de educação infantil e na escola B, trabalho como professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Percebo que apesar de ter uma grande quantidade de livros em ambas as escolas, acesso a eles em uma das escolas é controlado. Nessa escola A os livros ficam trancados em armários e as chaves ficam com a coordenadora. Para ter acesso aos livros os professores devem consultar os títulos em uma pasta e pedir para a coordenadora destrancá-los. Os professores não podem consultar os livros diretamente dos armários.

Essa é uma escola que ainda não se enquadrava na lei n. 12.224, citada anteriormente, pois não existe uma biblioteca e sim armários com os livros trancados, o que demonstra resquícios de controle e autoritarismo sobre os recursos pedagógicos, o que acaba impactando o trabalho pedagógico do professor em relação a literatura.

Já na escola B existe uma sala de leitura, onde os livros ficam dispostos em prateleiras e todos os professores têm acesso, podendo escolher os títulos e levar para sala de aula ou podem levar os alunos para a biblioteca para que estes peguem os livros e leiam. Nessa escola o professor pode escolher as estratégias de leitura que quer desenvolver com a turma, sem burocracias.

Talvez essa seja uma questão de gestão escolar, pois ambas as escolas pertencem ao município e seguem as mesmas normas e legislações. No entanto, essa é apenas uma impressão.

É um desafio para o professor de Língua Portuguesa desenvolver com os alunos o hábito da leitura. Os

brasileiros letrados – 95 milhões – leem, em média, 1,3 livro por ano. Esse é um dado revelado na última pesquisa do Instituto Pró-Livro, divulgada no final de 2009. Não é porque os brasileiros não gostam de ler. O problema é que para muitos, faltam o estímulo e o acesso aos livros. É na escola, quando não na família, que os estudantes encontram motivações para ler, a partir das atividades organizadas pelos docentes.

Por dois anos, as escolas da cidade onde trabalho ficaram fechadas, devido a pandemia do Covid 19. O acesso aos livros ficou ainda mais restrito. Os alunos não puderam frequentar a escola e no caso de Rio Claro, a secretaria não elaborou nenhum projeto onde os livros pudessem chegar aos alunos.

Recordo-me do dia em que chegamos na escola e fomos avisados que deveríamos voltar para a casa e ficarmos isolados. Era março de 2020. Não acreditava no que estava acontecendo e no começo achei que logo voltaríamos a trabalhar, no entanto, esse período se estendeu e a principal preocupação era a manutenção da vida.

Em seguida veio a preocupação: como iríamos trabalhar com os estudantes estando todos isolados em suas casas? Essa dúvida permaneceu de março a agosto de 2020 e em setembro a Secretaria Municipal de Educação de minha cidade orientou as escolas a organizarem blocos de atividades que seriam entregues nas escolas para os alunos para realizarem em casa e devolvessem para os professores quinzenalmente. Cada bloco de atividades seria norteado por um tema.

A partir do início de setembro de 2020, os professores passaram a reunir-se pelo Google Meet, uma plataforma de encontros online, para conversar, decidir os temas a serem trabalhados e falar sobre as atividades. Cada professor ficou responsável por montar um grupo no WhatsApp e fazer os

primeiros contatos com os alunos, avisá-los e orientá-los sobre as atividades que começariam a ser entregues.

O esquema ficou organizado da seguinte maneira:

Período dos blocos de atividades	Temas
1 - 09/09/2020 a 29/09/2020	Questionário de perguntas para os alunos
2- 30/09/2020 a 08/10/2020	Covid
3- 09/10/2020 a 23/10/2020	Vacina
4- 26/10/2020 a 13/11/2020	Eleições
5- 16/11/2020 a 30/11/2020	Trabalho
6 – 01/11/2020 a 11/12/2020	Movimentos sociais
7 – 14/12/2020 a 30/12/2020	Consumo

Constatamos que a maioria dos alunos tinham acesso a internet e fazia uso do aplicativo WhatsApp, principal ferramenta utilizada no período da pandemia para fazer contato com os alunos. Por lá, os professores colocavam os avisos de entrega e devolução das atividades e também orientavam os alunos, fazendo plantões no horário em que as aulas aconteceriam, se estivessemos com as aulas presenciais. Os alunos poderiam chamar os professores pelo aplicativo e pedir orientações. No entanto, raramente algum aluno fazia contato, mesmo os professores mandando áudios para avisá-los dos plantões.

As atividades entregues aos alunos consistiam basicamente em interpretação de textos sobre os temas selecionados pelos professores previamente. Era muito complicado apresentar algum conteúdo específico de determinada disciplina sem que houvesse uma conversa com os alunos e a apresentação do conceito por meio de atividades, onde o professor e o aluno pudessem interagir.

No final de 2021, a prefeitura tornou facultativa a volta às aulas presenciais aos alunos e obrigatória aos professores, ou seja, os alunos poderiam frequentar a escola

ou continuar entregando os blocos de atividades quinzenalmente, realizando as atividades em sala de aula. Na escola, onde trabalhei nesse período quase que a totalidade de alunos preferiram continuar entregando as atividades, sem frequentar as aulas.

Esperávamos que muitos alunos voltariam às aulas, ansiosos pelo estudo presencial, no entanto, isso não ocorreu e muitas dúvidas surgiram. Por que os alunos não quiseram frequentar as aulas? Seria o medo do contágio do COVID-19 ou a escola não estava fazendo sentido?

OS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS – PRODUZINDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS

No ano de 2022, os alunos voltaram a frequentar as aulas presenciais de forma obrigatória. No primeiro semestre de 2022 lecionei para duas turmas na Educação de Jovens e Adultos, uma turma de sétima série com 31 alunos matriculados e uma turma de oitava série cerca de 29 alunos matriculados.

Com a pandemia do COVID-19 a evasão, nas classes de EJA, aumentou ainda mais. Foi preciso um trabalho de busca ativa aos alunos, ligando em seus celulares, convidando-os a retornar para a escola. A Secretaria de Educação de Rio Claro também realizou campanhas para incentivar os alunos a voltarem estudar, por meio de programas de rádio, TV, panfletos e jornais.

A expectativa era grande. Como receber os alunos depois de dois anos longe da escola? Como os docentes e os alunos se comportariam? Será que conseguiríamos romper com algumas tradições escolares e criar novas estratégias para conduzir o trabalho pedagógico?

Essas eram algumas questões que afligiam os docentes e me inquietavam muito, haja visto que no fim do segundo semestre de 2021, os alunos foram convidados a retornar às

aulas presenciais, mas poucos compareceram. No primeiro semestre de 2022 teriam que voltar obrigatoriamente às aulas presenciais.

A lista de matriculados era grande, comprovando que ainda, muitos cidadãos não concluíram o ensino fundamental. No entanto, muitos alunos não compareceram às aulas, pois tiveram que ir em busca de emprego para ajudar no orçamento doméstico e acabaram deixando a escola para um segundo plano. Dos que compareceram, poucos conseguiram concluir o ano letivo no primeiro semestre de 2022.

Dos 31 alunos matriculados na sétima, apenas 7 concluíram o ano letivo e dos 29 matriculados na oitava série, 10 puderam participar da formatura e obter a certificação do curso, os demais evadiram. Mais do que nunca a escola precisa adaptar-se às novas mudanças e atender as expectativas e necessidades desses alunos.

O ano letivo na EJA é mais curto, com duração de seis meses. A seleção dos conteúdos precisa ser feita a partir de uma avaliação diagnóstica para que consigamos identificar as principais dificuldades dos alunos, conhecer suas intenções em estar na escola e saber como é o contexto de vida dos mesmos, para assim preparar atividades que sejam significativas. Essa avaliação é realizada por meio de rodas de conversa e textos escritos produzidos pelos alunos.

A princípio os alunos demonstraram certa resistência para escrever e relataram não ter o hábito da leitura e da escrita. As produções escritas pelos alunos são basicamente as realizadas nos aplicativos de redes sociais para comunicar-se com pessoas próximas. Essa escrita como sabemos não corresponde a gramática normativa. Nestes anos de ensino de Língua Portuguesa, na escola pública, verifiquei que os alunos acabam reproduzindo uma escrita informal nas produções escolares.

Um outro fator que representa um grande desafio para os professores é o trabalho com os alunos, que mesmo estando matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, ainda encontram-se em processo de alfabetização, alguns ainda não conseguem ler palavras com mais de duas sílabas. Esse alunos sentem-se envergonhados pela condição de não saber escrever, é necessário integrá-los no ambiente escolar e incentivá-los a participar.

Ao solicitar as produções de textos aos alunos da EJA percebo que existe uma certa resistência em realizá-los, já que a maioria dos alunos não domina a estruturação de textos narrativos ou dissertativos e muitas vezes, não têm conhecimento do tema a ser tratado nas produções. Partindo dessas análises é que surgiu a ideia de se trabalhar com textos autobiográficos em sala de aula, já que as experiências de vida pode trazer muitos conhecimentos, sendo um primeiro passo para começarem a escrever.

Em relação ao não dominar os procedimentos da leitura é um aspecto a ser trabalhado em sala de aula e uma possibilidade é a leitura de textos realizadas em roda, ora pelo professor ou por alunos que sintam-se seguros a realizá-la. A partir de diálogos e observação de temas de interesse do alunos, selecionamos livros que venham de encontro com os gostos dos discentes ou que falem sobre a cotidiano de vida em que estão inseridos. Essa é uma maneira de se trabalhar com os alunos que encontrei baseadas na leituras das experiências que Paulo Freire nos deixou.

Nas rodas de conversa que faço com as alunos, pude observar que eles gostam e necessitavam falar sobre os aspectos da vida cotidiana, compartilhar seus problemas, seus medos e anseios. Precisam ser vistos e ouvidos. Os temas faziam a conversa fluir de uma forma que envolvesse a todos.

Para motivar os alunos a ler e falar sobre a importância de registrar a própria história trouxe para sala de aula, alguns

textos de Eliana Brum. A autora já publicou várias narrativas que descrevem a vida de pessoas comuns, que estão no anonimato e de uma maneira poética Eliana consegue sensibilizar as pessoas para a importância das experiências de vida que as pessoas vivenciam no seu cotidiano.

Nessas conversas, em sala de aula, com os alunos da EJA, após a leitura dos textos, observei que alguns temas de interesse eram: namoro, trabalho e continuação dos estudos, então trouxe para sala de aula, o livro “Depois daquela viagem”. Na turma havia muitos adolescentes, que acabaram identificando-se com a leitura. Trata-se da autobiografia de Valéria Polizzi, a autora escreve suas experiências na adolescência, na escola, as dúvidas em relação a escolha da profissão, do relacionamento com os amigos e de como adquiriu o vírus HIV.

Nesse sentido, as rodas de conversa tornaram-se um espaço de trocas de experiências, de fala e de escuta, onde até os alunos mais tímidos sentiam-se encorajados a falar, pois ali, existia um grupo interessado em ouvir as suas experiências de vida. Com o tempo, os alunos foram percebendo que os textos narrativos trazem muitas aprendizagens e muitas vezes, trazem vivências parecidas com as do cotidiano dos alunos.

No decorrer do semestre de 2022 constatei que é possível utilizarmos a literatura em classes de EJA como motivação para desenvolver o gosto pela leitura e para incentivar a escrita. O diálogo proporcionado nas rodas de conversa, após a leitura dos textos permite uma grande troca de conhecimentos e saberes populares. Isso faz com que o texto adquira outros sentidos a partir da interpretação que cada um dos envolvidos tem dos assuntos tratados, ampliando sua visão de mundo. O texto lido e analisado no grupo ganha sentidos que vão muito além da leitura solitária, realizada de forma individual. Essa

é uma das grandes contribuições que o ensino presencial pode trazer.

REFERÊNCIAS

GERALDI, J. W. *O texto em sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortes editora, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), volume 2*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

PASSARELLI, L.G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

Capítulo 9

CONTOS DE FADAS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isadora Pascoalino Mariotto¹

Poliana Bruno Zuin²

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo demonstrar a potência da literatura infantil, em especial os contos de fadas, como prática de letramento na Educação Infantil, bem como suas contribuições para o desenvolvimento das crianças e algumas vivências realizadas. Para isso, se torna necessária a mediação de professores e professoras em conhecer e selecionar livros que tragam ensinamentos e significados para a vida desses pequenos leitores, despertando seu interesse em aprofundar essa relação íntima com o mundo fantástico da literatura.

Abramovich (2001, p.14) descreve a leitura como uma sensação única e totalizante que só a literatura provoca, dessa forma, o ler significa “abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens”. Ainda de acordo com a autora, é também através das contações que podemos sentir emoções importantes como alegria, tristeza, compaixão,

¹ Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

² Doutora e Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTI) da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar. Docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

medo, entre tantas outras que nos são provocadas ao longo da narrativa. É por meio da leitura que podemos conhecer a cultura de pessoas próximas e de pessoas distantes, de outras terras e de outras épocas, conhecer o mundo.

De acordo com Santos e Gusmão (2018) os contos de fadas, no contexto de letramento, são mais significativos pois partem de um problema vinculado à realidade, que à princípio desequilibra a tranquilidade, e que desperta na criança a ideia de que não é possível viver de maneira indeterminada no mundo da fantasia, é necessário assumir o real no momento certo, dessa forma, auxiliam as crianças a elaborarem e construírem suas identidades baseadas em uma visão de mundo significativa e abrangente.

A PRÁTICA DO LETRAMENTO

O letramento, sendo uma prática complexa, envolve muito mais do que apenas um conjunto de habilidades de quem lê, requer o uso de inúmeras capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, abrangendo o “processo de desenvolvimento e uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”, considerando os aspectos sócio-históricos dos usos da escrita (KLEIMAN, 2005, p.21).

Inserir a criança no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la, se entendermos por alfabetização apenas o domínio do código; ou é iniciar a alfabetização, se compreendermos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento. Nessa lógica, o processo de letramento (ou alfabetização) começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com terminalidade da escolaridade regular. Letramento (ou alfabetização), nesse sentido, significa viver no mundo da escrita, dominar

os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (BRITTO, 2005, p. 16 *apud* DEBUS; GALDINO, 2016, p.201).

Debus e Galdino (2016), ao trazerem as reflexões e lembranças de Mello (2010) sobre seu processo de alfabetização, criticam como muitas vezes o conteúdo e o método adotados durante a alfabetização não são efetivos devido a sua não significância, trazendo frases vazias e desconectadas das relações cotidianas. Dessa forma, as autoras afirmam que quando o ensino da parte técnica da escrita é a essência do aprendizado, o significado e a função social da escrita são postos como supérfluos.

Paulo Freire (2017) também faz esse processo de rememorar sobre o próprio ato de “ler” o mundo, afirmando que os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros, no movimento das copas das árvores pelos ventos que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos, pelas águas da chuva que, “brincando de geografia”, inventavam lagos, ilhas, rios, nas diferentes tonalidades de cores de um mesmo fruto em momentos distintos.

Daquela contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar (FREIRE, 2017, p.22)

Ao recordar de sua chegada na escolinha particular de Eunice Vasconcelos, Freire (2017) recorda que, com a professora, a leitura da palavra, da frase não se desvincilhou da “leitura” do mundo, a leitura da palavra passou a ser a leitura da “palavramundo”. Por essa razão, o autor fala sobre a importância de organizar um processo de

alfabetização com palavras que venham do vocabulário dos grupos, que expressem sua linguagem, seus sonhos, seus anseios, palavras carregadas de significação de sua experiência.

Isto exposto, Debus e Galdino (2016) apontam que introduzir a criança no universo da escrita é desafiador, pois os conceitos de alfabetização e letramento compreendem a linguagem escrita como uma produção cultural e, sendo vistos deste modo, se faz necessário o direito de todos se apropriarem dela. Precisamos, portanto, garantir que a criança seja participante da cultura em que vive, da cultura letrada, desde pequena, apresentando esse universo a partir de práticas e vivências significativas, que auxiliem no processo de desenvolvimento integral das crianças.

CONTOS DE FADAS E A MAGIA DO *BIBIDI BOBIDI BUM*

Os contos são poderosos instrumentos para encantar e ensinar. Muito de seu sucesso se dá pelo fato de abordarem relações e conflitos cotidianos. O que gera identificação das crianças com os personagens, fazendo com que estes conflitos sejam reduzidos e ajudando às crianças a encontrarem soluções para os próprios problemas (NASCIMENTO; LOPES, 2011; FREGONESI; EMÍDIO, 2013).

Os contos abordam desejos, sentimentos, de forma que gere menos sofrimento, sendo mais aceitáveis, permitindo viver desejos reprimidos, satisfazendo prazeres que não são encontrados na realidade. Além disso, atenuam algumas frustrações ao darem força para atos impossíveis como: derrotar monstros, ter objetos mágicos. Quando “voltam” para a realidade, sentem-se mais fortes por terem enfrentado seus medos (IACOVANTUONO, 2021).

As crianças escolhem contos que abordam temas “semelhantes” ao que elas vivenciam, isso as ajudam a “pensar a própria existência” e a resolverem os conflitos internos. Dessa maneira, os contos “são como uma ‘caixa de ferramentas’, com a qual se pode utilizar diferentes modos de pensar para lidar com a realidade” (FREGONESI; EMÍDIO, 2013, p.604).

Segundo Nascimento e Lopes (2011), os contos possuem uma mensagem significativa, um ensinamento, fatores indispensáveis na formação da personalidade, do caráter e da educação, pois transmitem valores como a humildade, o respeito, passando a diante saberes, lições e principalmente, afeto, que deveria ser parte essencial de todos os relacionamentos, todas as ações, todos os vínculos.

Tudo isso acontece, pois, de acordo com Bettelheim (2002) os contos de fadas acontecem de uma forma consoante com o caminho que a criança pensa e experimenta o mundo, sendo mais um motivo para serem tão convincentes.

Por falarem de sentimentos como: ódio, inveja, ambição, rejeição e frustrações, é que os contos se tornam um instrumento facilitador na mediação entre orientador e orientando, pois é através deles, que o profissional consegue descobrir com mais facilidade o que se passa na cabeça e no coração de cada criança, causando um impacto em seu psiquismo, por tratar de experiências vividas em seu cotidiano, fazendo que eles se identifiquem com os personagens do enredo (PEREIRA, 2012? *apud* IACOVANTUONO, 2021, p.9)

Essas narrativas, portanto, auxiliam tanto no emocional quanto no imaginário, contribuindo para a tomada de decisões das crianças em busca de sua independência e também ajudando a acomodarem seus

sentimentos. De acordo com Falconi e Farago (2015), em consonância com o exposto por Iancovantuono (2021)

[...] a restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real, podendo transmitir a criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo de fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo. **Os contos na maioria das vezes são utilizados pelas crianças, para conseguirem lidar com problemas reais, enfrentando com coragem de um adulto e com a inocência de uma criança**” (FALCONI; FARAGO, 2015, p.103, **grifos das autoras**)

Como apresentado por Mariotto, Tassoni e Zuin (2021), baseadas em Bastos (2015), em qualquer idade, uma história bem contada é muito satisfatória, pois atende à nossa necessidade de nos encantarmos com a arte. Nesse sentido, nosso encantamento vem de diversos aspectos: da entonação de quem conta, da surpresa, da sonoridade das palavras, da emoção, da própria estrutura que é instigante e misteriosa. Muitas vezes podemos nos identificar com a história e isso não é diferente para as crianças. Para cada momento que se passa na vida há uma história e, com isso, ela se sente segura, como se o livro fosse reconfortante.

Diniz (2014) aponta que ao lermos *Soldadinho de Chumbo*, temos contato com a aventura vivida em busca e pelo amor, tendo um fim trágico; *Peter Pan* reflete os desejos infantis como valentia, aventuras, voar, estar com amigos; *Pequeno Polegar* se aventura pelo mundo e passa pelo processo de conhecer a si próprio; em *Cinderela* somos apresentados a rivalidades fraternas, que pode surgir entre colegas; *João e Maria* nos mostram a triste realidade de muitas crianças que sofrem com a carência de comida e afeto; o mesmo acontece em a *Vendedora de Fósforos* que deseja um lugar seguro, aconchegante, mostrando a dura realidade de pessoas que vivem em situação de rua; em *Patinho Feio* somos apresentados à questão do

autoconhecimento e identidade após sofrimento (bullying), bem como a autoaceitação.

Todos esses contos nos causam emoção, conflito, apresentam dualidade oposta entre o bem e o mau, poder e fraqueza, o que facilita a criança a compreender valores morais, éticos e de convívio social (BETTELHEIM, 2002; DINIZ, 2014; FALCONI; FARAGO, 2015).

A criança pode aprender a compreender o que se passa com ela e a enfrentar situações como desapontamentos, rivalidades fraternas, reconhecimento do próprio valor por meio da fantasia, além disso um dos ensinamentos mais importante dos contos de fadas é que “a luta contra dificuldade na vida é inevitável, é parte interior do ser humano e quando tudo termina o personagem adentra a fase vitoriosa” (FALCONI; FARAGO, 2015, p.104)

Dessa maneira, ouvir os contos de fadas

pode ser comparado a espalhar sementes, onde só algumas ficarão implantadas na mente da criança [...] as sementes que caíram no solo certo se transformarão em lindas flores e árvores robustas - isto é, darão validade a sentimentos importantes, promoverão percepções internas, alimentarão esperanças, reduzirão ansiedades - e com isto, enriquecerão a vida da criança no momento, e daí para sempre (BETTELHEIM, 2002, p.168).

Isto posto, os contos são instrumentos importantes para auxiliar as crianças a compreenderem sua própria realidade, bem como criarem mecanismos para lidar com certas situações. Uma outra faceta dos contos, segundo Fregonesi e Emídio (2013), baseadas em Going (1997) e Radino (2003) é que eles possuem qualidade literária que ajudam a inserir a criança no mundo letrado. Dessa maneira, as autoras apontam que, além da função afetiva, os contos ajudam na função pedagógica construindo o imaginário e,

por usarem a linguagem simbólica, são importantes para o processo de letramento, uma vez que o conto:

Auxilia na construção do imaginário, na ativação da memória e da atenção, na aquisição de vocabulário, na construção do pensamento conceitual, na compreensão e assimilação da realidade, além de proporcionar momentos de prazer e autoconhecimento no qual o leitor dá um sentido pessoal à história contada (FREGONESI; EMÍDIO, 2013, p.603)

Sendo assim, existem diferentes maneiras de trabalhar os contos de fadas na Educação Infantil, uma delas é utilizando a culinária, uma vez que em diversas narrativas, o alimento se encontra envolvido de alguma forma.

RECEITAS E SUAS DELÍCIAS

A comida, o alimento, possui uma forte carga emocional. Além dessa dimensão afetiva, se alimentar é uma forma de se conectar com outras pessoas, lugares e memórias, é também uma maneira de se reconhecer entre e com integrante de grupos, de construir uma identidade coletiva, como por exemplo, o caso da nossa feijoada ou brigadeiro, das pastas para os italianos, do *croissant* para os franceses, entre outros (ALTOÉ; MENOTTI; AZEVEDO, 2019).

As receitas, o momento de preparar um alimento, também são uma forma de garantirmos a vivência na nossa cultura, na cultura letrada, ao precisarmos recordar de uma receita que não lembramos de memória, ou até mesmo para experimentarmos algo novo, seja buscando em livros de família, livros comercializados ou até mesmo pela internet.

Dessa forma, podemos pensar a receita como um gênero textual, assim como pontua Oliveira (2020), podemos

selecionar e adaptar determinadas receitas às crianças da Educação Infantil. Segundo a autora, como o preparo de algo se dá a partir de instruções predefinidas, é interessante que as crianças tenham acesso a esse material de maneira que seja mais adequado para ela e seus pares. Um exemplo trazido por Oliveira (2020) é o livro “A cozinha encantada dos contos de fadas” de Katia Canton (2015) que utiliza desenhos de ingredientes e de utensílios, além do texto, para indicar tanto as quantidades quanto o modo de preparo.

Imagem 1: “O lanche da cesta de Chapeuzinho Vermelho”. Receita de Milk-shake de morango.

O LANCHE da cesta de CHAPEUZINHO VERMELHO

No conto "Chapeuzinho Vermelho" do francês Charles Perrault, escrita lá no final do século XVII, consta que na cesta havia bolo e vinho. Já na dos irmãos Grimm, que reescreveram a história do jeito deles, no século XIX, havia biscoitos e manteiga no lanche da vovó. Isso quer dizer que a gente tem certa liberdade para encher a cesta. Então oferecemos aqui uma opção de lanche com milkshake de morango e pedacinhos de queijo de minato. A vovó vai adorar!

MILK-SHAKE MORANGO DECORADO

INGREDIENTES

- 2 copos medidos (400 ml) e meio de sorvete de morango
- 1 copo medido (200 ml) de leite
- 1 copo de morangos bem lavados
- 3 colheres (sopa) de açúcar
- Celada de chocolate (pronta, vendida em tubinho) para enfeitar o fundo do copo

RENDIMENTO
1 taça grande

Selecione os ingredientes e utensílios necessários para o preparo do milk-shake.

COMO FAZER

- Coloque todos os ingredientes, menos a celada de chocolate, dentro do copo do liquidificador (o tempo é variável).
- Bata tudo por uns 3 minutos, até ficar bem cremoso.
- Peque dois copos altos transparentes e "limpe" o fundo com celada de chocolate. Capriche no decoreto, pois dá um ar de decoração da bebida.
- Depois o milk-shake no copo. Prontinho!

Fonte: Canton (2015).

Assim sendo, utilizar a culinária, em conjunto com os contos de fadas, é mais uma maneira de inserir a criança no contexto letrado. Mariotto, Tassoni e Zuin (2021) ao proporem como forma de atividade pedagógica a realização de receitas com base nos contos de fadas, durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia

de COVID-19, afirmaram que o intuito inicial era de proporcionar momentos em família, estimulando o desenvolvimento motor, bem como a relação do conto com o cotidiano da criança. Esse momento em família permite construir memórias que se prolongarão durante muito tempo, eu mesma por exemplo, tenho recordações saudosas da época em que cabia no sofá de dois lugares da casa dos meus avós e meu avô me trazia manga ou laranja descascada para comer enquanto assistia TV.

Imagem 2: Receitas realizadas pelas crianças com proposta pedagógica. A primeira, da esquerda para direita, a criança e sua avó fazendo um bolo de chocolate; a segunda, a criança tentando espremer, sozinha, a laranja para fazer um bolo; a terceira, a criança misturando os ingredientes para a receita de torta de maçã.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Entretanto, Mariotto, Tassoni e Zuin (2021) ao perceberem as inúmeras possibilidades que surgiram a partir das histórias infantis trabalhadas, decidiram organizar um livro de receitas propostas pela turma, baseadas no que foi tratado no conto. O livro produzido ficou como uma lembrança para cada criança da turma, contendo fotos de cada criança com sua receita e as instruções. Mostrando como tais vivências podem ficar marcadas tanto na memória quanto em registro para, futuramente, recordarem

esse momento ou até mesmo realizarem a receita proposta por outros colegas.

No que diz respeito à possibilidade de se realizarem atividades culinárias com crianças na Educação Infantil, Oliveira (2020) aponta ser plenamente possível que as crianças consigam se organizar ao lado de um adulto que acredita na sua capacidade e nas habilidades necessárias, que elas possuem, para realizar tal feito e uma maneira de estimular essa participação é articular a culinária e as histórias infantis, unindo técnica, magia, intencionalidade, organização e muito amor.

Muitas vezes, as crianças são capazes de ensinar os adultos a realizarem uma receita ou qualquer outra coisa, precisamos dar ouvidos a essas crianças, permitir que se expressem, confiar e acreditar nos conhecimentos que elas têm a compartilhar conosco. Minha querida aluna, no auge de seus quatro anos na época, me ensinou a fazer a receita de “biscoito rosinha”, feito com Nesquik ou outro achocolatado em pó. Ela sabia as quantidades de colheres a serem usadas, de ovos, como mexer a massa e como amassá-la para cortar com a forma. Ficamos conferindo se o biscoito estava crescendo no forno e ela me ensinou que “se sai um cheiro gostoso da cozinha é porque o biscoito está pronto e delicioso”.

Imagem 3: Receita de biscoito com Nesquik.



Fonte: Acervo das autoras.

Tendo relatado tudo isso, aproprio-me da concepção de Le Breton (2016 *apud* OLIVEIRA, 2020) que considera que o melhor sabor é aquele projetamos sobre o alimento, seja a partir de uma memória da infância ou de algum momento especial da vida. Por isso, possamos criar memórias e momentos especiais nas nossas vidas e na vida

das crianças que cuidamos, ensinamos e zelamos recheados de magia, amorosidade, carinho e muita comilança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas além de divertirem provocam muitas mudanças psíquicas na criança, as ajudam a encontrar soluções para os próprios problemas e atenuam frustrações ao darem força para situações complicadas, até mesmo impossíveis. Interferem na formação da personalidade, do caráter e na educação, ao trazerem valores como honestidade, companheirismo, coragem, bravura. E isso pode gerar bons frutos, como já exposto.

Utilizar a culinária é uma excelente maneira de conciliar o letramento, os contos de fadas e práticas afetivas, desenvolvendo tanto cognitivo quanto emocionalmente, além de ajudarem as crianças a terem autonomia e conhecimento sobre os processos para uma alimentação mais saudável e consciente.

Ao utilizarmos a literatura infantil e a culinária, conseguimos auxiliar os pequenos a compreenderem a si próprios, o mundo onde se encontram e como atuar nele, possibilitando o desenvolvimento da alteridade, no qual, ao mesmo tempo que a criança se constitui nas relações sociais com o outro, ela também altera a si mesma, ao apresentar sua visão de mundo (BAKHTIN, 1992 apud BORGES; ZUIN, 2020).

Existem, portanto, inúmeras maneiras de utilizar os contos de fadas como uma prática de letramento, a culinária foi a escolhida para exemplificar a potência que essas histórias tem para encantar, divertir e ensinar ao nos colocarem em contato com diversos contextos em que algumas vezes as personagens não encontram um final feliz, mas muitas vezes nos sentimos acalentados ao ver todos os esforços despendidos pelas personagens para

consequirem sair vitoriosos, pois todos somos merecedores de “viver felizes para sempre”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

ALTOÉ, Isabella; MENOTTI, Gabriel; AZEVEDO, Elaine de. Comida e afeto: As releituras dos pratos-totem na culinária vegana. *RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 18, n. 52, p. 129-138, 2019. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSEv18n52abril2019.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DINIZ, Taisa Barcelos Claudino. *A Contação de Histórias e Sua Influência no Desenvolvimento Cognitivo e Emocional da Criança*. Orientadora: Profa. Ms. Janete Santa Maria Ribeiro. 56 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20843/2/MD_EDUMTE_2014_2_110.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

FALCONI, Isabela Mendes; FARAGO, Alessandra Corrêa. Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação*:

Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 2, ed. 1, p. 85-111, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FREGONESI, Carolina Teles; EMÍDIO, Thassia Souza. Como contos de fadas e fantasia contribuem no desenvolvimento psíquico e emocional e na inserção da

criança no mundo letrado. *Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Presidente Prudente, p. 602-608, 2013. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Psicologia/Como%20contos%20de%20fadas%20e%20fantasia%20contribuem%20no%20desenvolvimento%20ps%C3%ADquico%20e%20emocional%20e%20na%20inser%C3%A7%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20no%20mundo%20letrado.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 51 ed. [S. l.]: Editora Cortez, 2017.

IACOVANTUONO, Joyce R. Corrêa. A contribuição dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. *Educação Continuada*, vol.3, n2, p.5-12, 2021. Disponível em: <http://www.educont.periodikos.com.br/article/60948c9ea9539571fd7f6973/pdf/educont-3-2-5.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

MARIOTTO, Isadora Pascoalino; TASSONI, Raquel Franco; ZUIN, Poliana Bruno. Capítulo 4: *Contos de fadas: uma experiência de letramentos durante o isolamento social e ensino remoto*. In: ZUIN, Poliana Bruno (org.). *A delicadeza do processo de ensinar e aprender em tempos de Pandemia da Covid-19*. Campina Grande: EDUEPB, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5772231>.

NASCIMENTO, Mary Celina Barbosa do; LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. O IMAGINÁRIO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6477_3977.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

SANTOS, Jucenilton Alves dos; GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. Gênero do discurso conto de fadas - Leitura e escrita na educação infantil. *Terceira Margem*, v.22, n.37, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/21681/12649>.

OLIVEIRA, Gielli Vieira. *Cozinha lúdico-pedagógica na educação infantil: o Mágico e a técnica na culinária inspirada em Histórias infantis*. Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221631>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Capítulo 10

UMA BREVE ANÁLISE DA PROPOSTA DA DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva¹

RESUMO

O presente trabalho é resultado das discussões realizadas na disciplina LIN054 - Seminários de Pesquisa e Tópicos Avançados em Práticas de Letramento e Ensino e Aprendizado da Língua Materna, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – PPGL-UFSCAR. Durante os diálogos e caminhos da disciplina sobre os letramentos, as experiências e o ensino, foi possível perceber a importância da discussão sobre as formatações do ensino na atualidade e buscar refletir sobre como as experiências em sala de aula tanto para os educadores quanto para os estudantes estão vinculadas ao letramento para além do letramento escolarizado. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é refletir sobre a proposta do componente curricular Projeto de Vida e suas principais intenções como uma disciplina principal do ensino médio integral. O subsídio teórico é baseado em Freire (2009), Rojo (2004), Larossa (2002), Bakhtin (2003) assim como os documentos que orientam o ensino médio integral. A reflexão demonstrou a proposta da disciplina na formação de cidadãos ativos e cientes de seus papéis em sociedade, mas também apresenta um grande volume de informação e conteúdo,

¹ Doutoranda e Mestre em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: jeniffermaps@gmail.com.

deixando a margem a possibilidade de uma reflexão mais longa sobre os mais diversos assuntos abordados.

ABSTRACT

This paper is the result of discussions held in the course LIN054 - Research Seminars and Advanced Topics in Literacy Practices and the Teaching and Learning of Native Language, of the Postgraduate Program in Linguistics at the Federal University of São Carlos - PPGL-UFSCAR. During the dialogues and paths of the course on literacies, experiences and teaching, it was possible to realize the importance of the discussion about the formatting of teaching nowadays and to reflect about how classroom experiences for both educators and students are linked to literacy beyond the school literacy. Thus, the purpose of this chapter is to reflect on the proposal of the curriculum component Life Project and its main intentions as a core subject in comprehensive high school. The theoretical background is based on Freire (2009), Rojo (2004), Larossa (2002), Bakhtin (2003) as well as the documents that guide the integral high school. The reflection showed the proposal of the subject in forming active citizens who are aware of their roles in society, but it also presents a large volume of information and content, leaving aside the possibility of a longer reflection on the various subjects covered.

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo existem inúmeras discussões sobre os currículos escolares. Análises de livros didáticos e as suas qualidades e defeitos, estudos quantitativos sobre exercícios específicos e as frequências deles nos materiais distribuídos às escolas. Com as novas mudanças que pautam o Brasil na atualidade, o novo ensino médio trouxe desafios e problemas para os modelos, antes já conhecidos e consolidados. Além do ensino médio em tempo integral já presente em vários estados do Brasil, a inserção de novos componentes curriculares na grade

curricular dos estudantes tem gerado novas possibilidades de discussões e pesquisas.

Entre esses novos componentes curriculares está a disciplina de Projeto de Vida, que ao longo dos três anos de duração pode abranger os mais diversos gêneros discursivos como a autobiografia, biografias, artigos de opinião, relatos, debates, entrevistas e as pesquisas segundo o próprio plano de curso da disciplina. Essa disciplina é apresentada como uma possibilidade de auxiliar o estudante em seu projeto de vida e a construir seu próprio caminho desde os anos iniciais do ensino médio.

Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é refletir mesmo que muito inicialmente e brevemente alguns aspectos da finalidade do componente curricular de Projeto de Vida e suas discussões atreladas ao letramento e as experiências do estudante enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem e reflexão.

Em um primeiro momento Bakhtin (2003) (1982) pautará as discussões referente a importância do diálogo e aos gêneros discursivos tão presentes na contemporaneidade. Para discutir sobre letramentos Rojo (2004) e Dionísio (2005) esclarecem sobre a importância da evolução dos letramentos, para multiletramentos e para além do letramento escolar.

Por fim, uma análise sobre como o Currículo Referência de Minas Gerais apresenta a disciplina de projeto de vida e seus objetivos principais intercalando com os pensamentos de Freire (2009) sobre o ato de estudar e Larossa (2002) sobre a experiência.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Uma breve discussão

Na medida em que a sociedade evolui, os estudos sobre a língua também passam por mudanças significativas. As formas de comunicação são desenvolvidas e são modificadas por meio da interferência dos sujeitos e, conseqüentemente, são transformadas e são ressignificadas. Isso acontece porque os sujeitos estão constantemente construindo e reconstruindo pressupostos e discursos anteriormente enraizados e essa construção acontece, principalmente, por meio da interação entre os sujeitos e por meio do diálogo. Como Bakhtin (2003) esclarece,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p.2)

Sendo assim, o sujeito, por meio do diálogo, como apresenta Bakhtin (2003) constrói e reconstrói a sua percepção do mundo. Os gêneros discursivos desde os anos iniciais do fundamental e da educação infantil tem papel fundamental no desenvolvimento dos diálogos que ocorrem em sala de aula. Entre as ferramentas mais utilizadas pelos educadores, esses gêneros estão presentes em todas as disciplinas e possuem protagonismo no desenvolvimento de caminhos durante a vida escolar. O papel da escola é auxiliar na compreensão do maior número de gêneros discursivos que abrangem a esfera social e da comunidade, consolidando a criticidade e contribuindo com as experiências. Os gêneros discursivos

podem ser, nesse contexto, uma ferramenta importante e imprescindível para o desenvolvimento das práticas de letramento do estudante e a escola um agente construtor e mediador de conhecimento e do letramento. Nesse contexto, é importante ressaltar que,

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera das práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. (BAKHTIN, 1982, p. 248).

Como Bakhtin (1982) esclarece as atividades humanas possibilitam, desenvolvem e transformam os gêneros discursivos criando e modificando as formas de comunicação que conhecemos e que ainda vamos conhecer e proporcionando diálogos e novas revoluções nos sistemas de ensino e nos currículos escolares. Dessa forma, cada vez mais os estudos são voltados para a emancipação do estudante frente aos desafios da sociedade e seu projeto para a vida, ampliando e estendendo o que conhecemos como letramentos e novas formas de letramentos como apresenta Dionísio (2005),

Se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e se as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de letramento. (DIONÍSIO, 2005 p. 119).

Se a escola é o maior agente de mediação de gêneros discursivos e do diálogo em um primeiro plano na vida do estudante, ela não pode ser limitada ao que Rojo (2004) nomeia de letramento escolar, ou seja, aquele que se limita

a gêneros que circulam em maior proporção na esfera escolar. Rojo (2004) aponta para a necessidade de expansão desse conceito, indicando que a escola deve ir além,

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 2)

Ou seja, se vivemos numa sociedade atuante e tecnológica devemos considerar as especificidades e características das novas gerações de estudantes e, portanto, propor uma atuação voltada para a multimodalidade (Jewitt, 2005) de linguagens e, então, para os multiletramentos em todo contexto social. Sendo assim, é imprescindível refletir as formas como a educação é apresentada em diferentes momentos e como podemos repensar aspectos em relação a essa apresentação, como aponta Larossa (2002).

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda

alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política, e não vou retomar a discussão (LAROSSA, 2002, p.20)

Após fazer essa primeira introdução Larossa (2002) se propõe a pensar a educação em conjunto com o leitor por meio do par experiência e sentido, que vamos nos deter em nosso segundo tópico, abrangendo os objetivos da disciplina de Projeto de Vida, partindo do pressuposto que o estudante, atualmente, está em contato com uma gama gigantesca de informação e, portanto, com possibilidades de vivenciar novas experiências que podem alterar ou modificar as suas vidas, portanto, é necessário compreender algumas dessas mudanças e como elas são apresentadas dentro do próprio sistema de ensino com o objetivo de preparar e auxiliar os estudantes a se posicionarem em sociedade, vivenciando novas experiências e construindo conhecimento e compreendendo o mundo que o cerca, sem se perder no meio de um mar de informações que podem dificultar as realizações e as experiências que o estudante pode desenvolver e vivenciar.

O PROJETO DE VIDA: A DISCIPLINA E A PROPOSTA

Aspectos como o diálogo, os gêneros discursivos, os letramentos e os multiletramentos corroboram para o

desenvolvimento de novas ideias que abrangem os formatos da educação básica e trazem novos desafios para professores e estudantes. Para iniciar essa discussão, é necessário abordar sobre o programa de educação integral no ensino médio que, atualmente, entra em consonância com as disciplinas do novo ensino médio² também chamado de EMTI³. Por meio do *Instagram* oficial, o *quero integral*⁴ já presente em diversos estados do Brasil divulga e apresenta as ações propostas pelo programa e aborda seus benefícios e contribuições para o desenvolvimento do aluno. Tanto o website do programa quanto a conta no *Instagram* abusam das cores e da multimodalidade para chamar a atenção do usuário seja ele jovem aluno ou pais de alunos interessados no programa. O Documento Orientador do Ensino Médio Integral⁵ é apresentado com os seguintes objetivos,

- O Programa de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais tem o compromisso de promover a formação integral e a inclusão social dos adolescentes e jovens, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania.
- O Modelo Pedagógico da Escola da Escolha adotado para o EMTI em Minas Gerais possui como centralidade o

² Currículo referência do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%A9culo%20Refer%C3%A2ncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2022.

³ Mais informações são disponibilizadas em: <https://querointegral.com.br/MG/> Acesso em 15 de junho de 2022.

⁴ O *instagram* do programa: <https://www.instagram.com/querointegral>. Acesso em 13 de junho de 2022.

⁵ ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - Documento Orientador. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20EMTI%202022.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2022.

jovem e seu Projeto de Vida. Isso significa que todo o currículo, todos os processos pedagógicos e todas as ações da escola devem ser movimentados para garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu **Projeto de Vida** e de se tornar um sujeito autônomo, solidário e competente. (ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - Documento Orientador, p.5)

A disciplina de Projeto de vida está localizada como componente curricular dentro do tópico principal intitulado Itinerários Formativos no Currículo Referência de Minas Gerais e as páginas 309 – 324 são dedicadas ela. Para a apresentação do projeto, o currículo traz uma contextualização que embasa o componente curricular,

O futuro, enquanto representação do desconhecido, geralmente suscita insegurança e ansiedade naqueles desprovidos de discernimento sobre si mesmos e seus arredores. Conhecer suas próprias aspirações, limitações e possibilidades é indispensável para a elaboração de um projeto de vida coerente, verossímil e satisfatório. (CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, p.309)

A disciplina e Projeto de Vida é apresentada como uma possibilidade de o aluno realizar planos e concretizar sonhos por meio do autoconhecimento e maturidade. Como é possível observar na citação abaixo,

Nesse sentido, o sonho e o futuro almejados pelos nossos estudantes são pautados no Projeto de Vida, que é oriundo de um conjunto de elementos de sua preferência, atrelados e subsidiados pelos debates junto aos professores. Além disso, a comunidade na qual o estudante se encontra inserido também orienta seu progresso enquanto pessoa, visto que as informações contextualizadas em seu cotidiano se transformam e se materializam quando ele passa por um

processo de autoconhecimento, maturação e consegue vislumbrar sua almejada trajetória pessoal, social e profissional de forma assertiva. (CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, p. 310)

O currículo apresenta que ainda não havia dentro dos referenciais que pautavam a educação mineira um componente curricular voltado exclusivamente para a reflexão e construção de um projeto de vida dos estudantes, demonstrando que não apenas a disciplina é inovadora, mas também pode ser transformadora se bem elaborada e executada. Dessa forma, o currículo esclarece que,

Salientamos que o projeto de vida propicia tanto a ampliação do capital cultural dos estudantes quanto abre um leque de discussões sobre a entrada no mercado de trabalho – favorecendo, assim, escolhas saudáveis, sustentáveis e éticas. Isso porque o projeto de vida está ancorado em competências que auxiliam os estudantes a pensarem de forma crítica, a desenvolver a criatividade e, sobretudo, a agir de forma responsável no mundo que o circunda. (CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, p. 311)

A disciplina de Projeto de Vida está teoricamente voltada para aspectos como autoconhecimento, desenvolvimento, maturidade, reflexão e protagonismo dos estudantes, portanto, está veiculada na necessidade do estudante que assume papel de protagonista não apenas das discussões e reflexões da disciplina, mas também que se comporte tal qual Freire (2009) apresenta em seu texto “Considerações sobre o ato de estudar”,

a) Que assumo o papel de sujeito deste ato. Isto significa que é impossível um estudo sério se o que estuda se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra

do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, “domesticamente”, procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa “invadir” pelo que afirma o autor. Se se transforma numa “vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo. Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões do conhecimento. (FREIRE, 2009, p. 1, 2)

Como Freire (2009) pontua “A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência.”. Nesse contexto, é possível conectar os objetivos do componente curricular de Projeto de Vida a atitude crítica perante ao mundo. Sendo assim, o protagonismo e a criatividade assumem papel central da construção da disciplina. Como pontua Freire (2009) na citação abaixo,

b) Que o ato de estudar, no fundo é uma atitude frente ao mundo. Esta é a razão pela qual o ato de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto. Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. E ainda quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando à sua maneira deformada de enfrentá-la. Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca. O exercício desta postura curiosa termina por torná-la ágil, do que resulta um aproveitamento maior da curiosidade mesma. (FREIRE, 2009, p.2)

Freire (2009) esclarece sobre a necessidade de uma postura curiosa e investigativa, buscando o enfrentamento e a prática e, portanto, uma postura crítica,

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões do conhecimento. Estudar é uma forma de uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele. A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente. (FREIRE, 2009, p.1, 2)

Como Freire (2009) pontua a atitude crítica frente ao estudo deve ser a mesma que o estudante tem perante o mundo e nessa linha de reflexão o Currículo referencial dispõe que a disciplina de projeto de vida propõe que os alunos reflitam aspectos da vida em sociedade, auxiliando na entrada no mercado de trabalho e escolhas dos estudantes “Isso porque o projeto de vida está ancorado em competências que auxiliam os estudantes a pensarem de forma crítica, a desenvolver a criatividade e, sobretudo, a agir de forma responsável no mundo que o circunda.” (p.311). Em seu desenvolvimento o documento que norteia esse componente curricular esclarece que o professor deve utilizar de estratégias que propiciem o diálogo e resultem na reflexão do aluno, respeitando o seu desenvolvimento e as demandas da sociedade contemporânea. Assim como nos livros didáticos construídos para a disciplina, o componente curricular prevê trabalhos como atividades de autoconhecimento, protagonismo, comunicação não-

violenta e criatividade. O documento também apresenta a necessidade de viabilizar momentos em que os estudantes vivenciem experiências com pessoas que sejam referências aos estudantes com o intuito de ressignificar suas histórias.

O currículo apresenta as três dimensões que norteiam o trabalho com a disciplina: pessoal, social e profissional. Cada uma delas está relacionada com: estabelecer estratégias e planos acerca das escolhas e do futuro, estratégias de convívio social e reflexões acerca das escolhas sobre o trabalho e mercado de trabalho. O documento, também, discorre sobre a necessidade do professor que,

Logo, espera-se que as discussões que fomentam o projeto de vida dos estudantes favoreçam uma associação com o conhecimento adquirido durante todo o processo de aprendizagem. Para instigar as discussões sobre o Projeto de Vida é preciso que os conteúdos curriculares trabalhem de forma interdisciplinar, refletindo questões que vão para além do mundo do trabalho, conectando os temas estudados em sala de aula com o cotidiano do estudante. (CURRÍCULO REFÊRENCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, p.314)

Dessa forma, é imprescindível refletirmos sobre a experiência apresentada por Larossa (2002) e a necessidade de direcionar a disciplina de Projeto de Vida para que os alunos vivenciem experiências que sejam modificadoras e façam os alunos romperem as barreiras que a sociedade da informação coloca no percurso, diminuindo as possibilidades de efetivamente compreenderem a experiência tal qual proposta por Larossa (2002),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo

tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2002, p. 21,22)

O currículo referência da disciplina a todo o momento reforça sobre a necessidade de estabelecer parâmetros que auxiliem os alunos a serem reflexivos e críticos e,

consequentemente conectados ao mundo e a sociedade contemporânea, também apresenta sobre o desenvolvimento do autoconhecimento que pode ser desacelerado pela sociedade tecnológica em que vivemos que proporciona o excesso de informação, mas nem sempre momentos de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos como Larossa (2002) esclarece,

Além disso, seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (LAROSSA, 2002, p. 22)

Em uma disciplina como projeto de vida que está com o olhar veiculado as necessidades do aluno, portanto, é importante que a escola propicie não apenas conteúdos, reflexões e possibilidades de desenvolvimento do protagonismo e autoconhecimento, mas também a formação do sujeito social como discorre Rojo (2004) e com diversas experiências que o transformem como apresenta Larossa (2002) e os ajudem a compreender o mundo como um lugar de interação e aperfeiçoamento.

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a

nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cór”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica. (ROJO, 2004, p.7,8)

Portanto, o estudante não apenas deve assumir uma postura investigativa perante o que estuda, assim como deve ser possibilitado a esse estudante experiências que o transformem e possibilitem novos sentidos para além do lugar-comum que repetidamente vivenciamos em sala de aula. O professor e o estudante se unem para além do letramento escolar no intuito de discutir a realidade social e seus desafios, suas ideologias e o papel do estudante como o protagonista de seu futuro desde do primeiro ano do ensino médio. Desenvolver a criticidade, a maturidade e as competências que a sociedade atual exige.

ALGUMAS (também breves) CONSIDERAÇÕES

A citação acima de Rojo (2004) reflete e dialoga com os outros autores citados anteriormente. O sujeito ao participar de um mediador como a escola tem a oportunidade de dialogar e construir a criticidade, se tornando um cidadão ativo e que colabora com o desenvolvimento da sociedade. Ao mesmo tempo em que a disciplina de projeto de vida é proposta com o objetivo de formar cidadãos que tendo a certeza de seu envolvimento social colaborem com a comunidade em que estão inseridos, a disciplina também é proposta com o intuito de gerar experiências aos alunos como a volta as raízes, a

contribuição com os projetos baseados em gêneros discursivos com o debate, a argumentação.

Uma disciplina que envolve diferentes formas de letramento tem potencial para o desenvolvimento dos alunos como participantes da sociedade, sujeitos capazes de viverem experiências modificadoras e serem ativos na construção do conhecimento e da comunidade a que pertencem. Mas como toda disciplina proposta em um currículo escolar, a disciplina também deve respeitar a inserção de conteúdos variados e que devem ser trabalhados semestralmente. Nesse sentido, é necessário refletir na questão do tempo para a realização dos projetos e as experiências dos estudantes.

Toda a construção dessa disciplina viabiliza o protagonismo estudantil e para tal, é necessário um amplo engajamento dos estudantes que ao contribuir com as discussões e fomentarem a disciplina com questões e reflexões também vivenciam experiências que podem modificá-los, não apenas vivenciando a informação, ou seja, como Larossa (2002) expôs posteriormente, não apenas adquirindo a informação, mas sim experienciando em todo o seu significado, sendo modificado e alterado a partir daquela experiência.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M (1961) *Towards a reworking of the Dostoievsky book*. In: Problems of Dostoievsky's poetics. 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. _____. (1963)
- BAJTÍN, M. M. *El problema de los géneros discursivos*. In: Estética de la creación verbal. Trad. Tatiana Bubnova. Ciudad del México: SigloVeintiuno, 1982, p.248-293.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CATTO, Nathalia Rodrigues. Relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. In: *Fórum linguístico de Florianópolis* v.10, n.2. p. 157/163, abr/jun 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: Inferências e contexto sócio cultural*. Belo Horizonte, 1991.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. 3ed. Lucerna, 2005. p. 119 a 132.

FREIRE, Paulo. *Considerações em torno do ato de estudar*. 2009.

JEWITT, C. *Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century*. Discourse: studies in the cultural politics of education. Vol. 26, No. 3, September 2005, pp. 315-/331

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita: 3º reimpressão – Mercado das letras*, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrita e práticas comunicativas*. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2006. Cap. 3. p. 53-74.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural de linguagens na escola*. In: ROJO, Roxane H. R. MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros: 2 edição – Belo Horizonte: Autêntica*, 2001.

Capítulo 11

ENTRE A REFLEXÃO E A AÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTENCIONALIDADE DO PLANEJAMENTO

Kelli Cristina do Prado Corrêa¹

INTRODUÇÃO

Entre as principais ações para conter a disseminação do SARS-Cov-2, a linhagem de coronavírus que provoca o Covid-19 (COrona VÍrus Disease ou Doença do Coronavírus), se deu na forma de isolamento social, com a suspensão de aulas presenciais, que causou impactos profundos no sistema educacional do Brasil. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), o Brasil, permaneceu por cerca de 40 semanas com as escolas fechadas e foi um dos países que mais impactos sofreu, isto porque com o fechamento das escolas os índices de vulnerabilidade social aumentaram, bem como houve um aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, trabalhistas e principalmente educacionais.

Diante deste cenário, os sistemas escolares de todo o mundo tiveram que se adequar a novas metodologias de ensino e aprendizagem, lançando mão das tecnologias da informação e comunicação, modificando a dinâmica escolar.

¹ Mestra em Ciências pelo programa de pós-graduação da FOB/USP. Doutoranda em Linguística pelo programa de pós-graduação da UFScar. Email: kelllicorrea@estudante.ufscar.br; kelllicorrea160@gmail.com

Na esteira dessas metodologias, 2020 foi o ano em que estudantes, professores e outros profissionais da educação, no ambiente escolar ou não, fosse no Brasil ou em qualquer outra região no mundo, foram compelidos, na maioria dos casos, a se adaptar a uma realidade de ensino híbrido, totalmente virtual – que muitas vezes não atingiu os objetivos de ensino e aprendizagem – como alternativa para manter em funcionamento o processo educacional.

De acordo com o mapeamento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de **1,5 bilhões** de estudantes foram afetados pela paralisação das aulas e fechamento temporário de escolas em **191 países**. Isso significa que uma nova realidade foi imposta a todas as pessoas de alguma forma envolvidas com a educação. No Brasil, 81,9% dos estudantes da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 40 milhões de pessoas. Com o fechamento das escolas, ganharam destaque em detrimento do giz e da lousa o computador, o notebook, o celular, o tablet e a elaboração/edição de videoaulas.

Para o enfrentamento desta situação vários municípios brasileiros se adequaram para atender a demanda tecnológica elaborando licitações para aquisição de hardware e software (planos de internet, notebook, tablet, chip de dados), porém no município de Bauru foram poucas as escolas que conseguiram trabalhar com a tecnologia, por várias razões, uma delas é que não há cobertura apropriada de internet na maioria dos bairros mais periféricos do município. Ressalta-se que independente da pandemia de Covid19 o currículo municipal de ensino fundamental de Bauru prima pelo uso da tecnologia e recursos tecnológicos como forma de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem principalmente na área de inglês.

Neste sentido a SME implementou várias ações para que o estudante tivesse acesso as tecnologias, entre elas a formação continuada para os professores sobre o *GSuite – Google Workspace for Education* que foi ministrada durante o ano de 2021, pelo Departamento Pedagógico. Outra ação foi à compra de chips para os estudantes e professores.

Uma vez que os estudantes estavam em isolamento e impossibilitados de frequentar as aulas, o acesso às disciplinas ocorreu por meio de blocos fotocopiados dos conteúdos. Tais blocos eram retirados nas unidades escolares com agendamento prévio pelos familiares. Os blocos também ficavam disponíveis no site da SME, pelo endereço, https://www2.bauru.sp.gov.br/educacao/atividades_distancia.aspx, Atividades Pedagógicas (Ensino Remoto). Os estudantes tinham um prazo de quinze dias para a devolução dos blocos de atividades visando à correção pelos professores. As principais intercorrências que prejudicaram este processo foram: a não retirada e entrega dos blocos nas escolas; a falta de acesso à internet consequentemente ao site da SME; a realização das atividades pela família e não pelo estudante.

Portanto com o ensino prejudicado tanto pela pandemia como pelos fatores citados e com a retomada das atividades presenciais pelas escolas percebeu-se a necessidade da intencionalidade do planejamento de forma que contemple a ampliação de recursos didáticos e tecnológicos, avaliações diagnósticas com vistas à recuperação dos conteúdos não consolidados durante a pandemia.

A partir de tais constatações, este artigo enseja apresentar um relato de experiência contemplando o planejamento intencional e a avaliação fundamentados numa proposta crítica para os estudantes do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal do

interior do estado de São Paulo, ocorrida nos seis primeiros meses de 2022, na área de Língua Inglesa.

O CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA NO MUNICÍPIO DE BAURU

O currículo de Bauru foi elaborado, numa primeira versão em meados dos anos 2000, de forma colaborativa e em parceria entre a Secretaria Municipal de Bauru (SME) e o Departamento de Psicologia da Unesp, campus de Bauru. Tal documento se constituiu como um importante referencial dos conteúdos ensinados nas unidades escolares.

Na segunda versão, embora a legislação abordasse a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano do ensino fundamental, a Língua Inglesa foi à disciplina escolhida, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, como previa a legislação, bem como a disciplina contemplada como base diversificada para os estudantes de 1º ao 2º ano. Isto demonstra a importância do ensino de língua inglesa no município, cujo objetivo geral da área era:

Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de diálogo, elaboração de ideias, registro e transmissão/construção de conhecimento e de autorregulação da conduta, desenvolvendo gradativamente as capacidades de ouvir e falar, ler e escrever, de comunicar e interpretar ideias, tendo em vista seu máximo desenvolvimento afetivo-cognitivo, bem como a diversidade cultural e linguística no mundo em que vive e, dessa forma, construir significados dos fenômenos, acessar e se apropriar de conhecimentos de sua própria e de outras culturas com vistas à transformação social. (ASBAHR, FANTIN, MESQUITA {et. al.}, 2016, p 689).

Currículo é movimento e precisa se adequar as demandas hodiernas da sociedade e com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação e de um mundo em constante mudança. Foi promulgada em dezembro de 2017, após muitos estudos, uma nova proposta curricular estabelecida pelo Ministério da Educação denominada Base Nacional Comum Curricular. A partir dela, todos os sistemas e redes de ensino do país teriam que adequar e/ou elaborar os seus currículos. Portanto foi necessário revisitar o Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru para alinhá-lo a normativa estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).

Diante de tais documentos e considerando a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que faz alterações na LDB n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Artigo 26, parágrafo 5º, cujo teor torna obrigatório não mais o Ensino de uma Língua Estrangeira Moderna, mas o ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano, nos currículos do Ensino Fundamental.

Ademais, o Currículo Municipal de Bauru oferece também o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais e procura nortear a prática docente dos profissionais envolvidos no ensino de Língua Inglesa do município de Bauru, conforme indica Asbahr, Fantin e Mesquita, 2016, p. 686:

[...] O componente curricular “Língua Estrangeira Moderna- Inglês” visa, portanto, oferecer parâmetros norteadores da prática docente dos(as) profissionais envolvidos(as) no ensino de língua inglesa de nosso município e para que, com um trabalho estruturado, possam oferecer aos aluno(as) espaços para que, por meio da linguagem e discurso, percebam desde cedo a diversidade cultural e linguística no mundo em que vivem e, dessa forma, construam significados dos fenômenos,

acessem e se apropriem de conhecimentos de sua própria e de outras culturas com vistas à transformação social.

O componente curricular “Língua Estrangeira Moderna”, passa a ser oficialmente LI (Língua Inglesa) e nesta perspectiva, a BNCC apresenta o inglês como **língua franca**, ou seja, que não pertence exclusivamente aos falantes nativos, os quais representam na atualidade a minoria de seus usuários.

A língua inglesa passa a ser obrigatória nos anos finais, porém dada a sua importância o município de Bauru passou a oferta-la aos anos iniciais desde 2011 a partir do segundo ano do ensino fundamental e em 2018 iniciou-se com o primeiro ano contemplando assim as orientações da BNCC e envolvendo o estudante em contextos histórico-culturais diversos.

A partir deste alinhamento consolidou-se um currículo que prima pela psicologia histórico cultural e pela pedagogia histórico crítica. Sendo assim, embora a BNCC tenha instituído competências e habilidades, o currículo contempla expectativas de aprendizagens, capacidades e objetivos, além do mais a área de língua inglesa também propõe um ensino baseado na oralidade em detrimento ao ensino de gramática, como principal mecanismo do processo de aprendizagem.

Tendo em vista que a BNCC não contempla a obrigatoriedade da LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental e havendo, portanto, a necessidade de instituí-la, foram traçados o objetivo e o quadro de conteúdos da matriz curricular para este segmento, a saber:

OBJETIVO GERAL DA ÁREA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I:

Sensibilizar o aluno para compreender a língua inglesa como prática social situada a partir de um enfoque intercultural, bem como possibilitar a vivência de práticas que o levem a experienciar o mundo e a construção de sentidos por meio desta nova linguagem, despertando seu interesse por diferentes povos e culturas, expandindo seu repertório linguístico e cultural, e, desse modo, oferecendo gradualmente, bases para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem em anos posteriores.

Matriz Curricular de **LÍNGUA INGLESA** / Currículo Comum para o Ensino Fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular

ANO/ BIMESTRE	EIXOS	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ PROCEDIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
1º ano 1º bim.	Oralidade	Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	Cumprimentos, saudações e despedidas: <i>Hi, Hello, Good morning/ afternoon, Bye, etc.</i>	(EF01LI01BRU) Conhecer e utilizar saudações, cumprimentando em inglês.
			Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>classroom language</i>)	“Palavras mágicas”: <i>please, sorry, thank you, excuse-me</i>	(EF01LI02BRU) Interagir com o professor e colegas de forma respeitosa, utilizando as expressões “ <i>please</i> ”, “ <i>sorry</i> ”, “ <i>thank you</i> ”, “ <i>excuse-me</i> ”.
				Comandos simples do dia a dia de sala de aula: <i>Come in / stand up / let’s go / be quiet / silence.</i>	(EF01LI03BRU) Responder a instruções imperativas, associando-as ao universo linguístico da língua inglesa.
	Conhecimentos Linguísticos	Estudo do léxico	Pronúncia	Análise de materiais orais (vídeos e músicas)	(EF01LI04BRU) Perceber a pronúncia de palavras e explorar diferentes elementos lexicais a partir de canções.
Leitura	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	Leitura de imagens - contos de fadas	(EF01LI05BRU) Mobilizar o repertório em língua materna para antecipar os elementos de um conto de fadas, bem como construir seu sentido a partir da relação de imagens e palavras.	

		Prática de leitura	Composição cênica de contos de fadas de modo <i>coletivo</i> e colaborativo.	(EF01LI06BRU) Experimentar, fruir e recriar composições cênicas ressignificando os contos de fadas previamente trabalhados.
Dimensão Intercultural	A língua inglesa cotidiano	Presença da língua inglesa no cotidiano	Palavras e expressões em inglês utilizadas em nosso dia a dia.	(EF01LI07BRU) Reconhecer palavras e expressões em inglês utilizadas em nosso dia a dia.

ANO/ BIMESTRE	EIXOS	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ PROCEDIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
1º ano 2º bim.	Oralidade	Compreensão oral	Rotinas da aula de inglês	Agenda do dia; canções de transição; finalização da aula, entre outros.	(EF01LI08BRU) Reconhecer elementos que marquem a transição na rotina das atividades diárias da aula de inglês.
			Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e conhecimento prévio.	Brinquedos e Jogos	(EF01LI09BRU) Identificar, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o nome de brinquedos e jogos em língua inglesa.
		Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	Diálogo curto, realizado de maneira lúdica, enfatizando o uso da estrutura “ <i>What’s your name? My name’s...</i> ”	(EF01LI10BRU) Perguntar e dizer o nome a partir de brincadeira de roda.

Conhecimentos Linguísticos	Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	Apresentação dos numerais de 0 a 10 com base na análise de materiais orais diversos (vídeos, músicas e áudios)	(EF01LI11BRU) Construir repertório lexical relativo aos numerais de 0 a 10.
Leitura	Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Compreensão geral e específica (<i>skimming, scanning</i>)	Textos curtos originais que possam servir como apoio para identificação de repertório relativo a cores.	(EF01LI12BRU) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e possíveis palavras cognatas. (EF01LI13BRU) Localizar informações específicas no texto: cores.
Dimensão Intercultural			Manifestações culturais	(EF01LI14BRU) Explorar o universo das brincadeiras ao redor do mundo, de crianças falantes de inglês como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.

Diante do exposto, conhecendo o contexto do estudante e o currículo municipal de Bauru é necessário avaliar o cenário que se pretende transformar e considerar as seguintes perguntas: o que desejo fazer, como, quando, para quem, por que, onde? É preciso destacar a intencionalidade nas ações. Conforme Saviani (2003, p. 13), a especificidade do trabalho educativo consiste no

“[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa atividade consiste num processo de mediação entre o indivíduo e a cultura humana, realizado de forma intencional de modo a garantir a universalização do gênero humano.

DO PLANEJAMENTO À AÇÃO

Para haver efetividade no trabalho educativo é necessário planejar as ações, pois organizar as ideias conforme postula Moretto (2007) facilita o trabalho tanto do professor quanto do aluno. Pensar o planejamento como práxis é uma tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada sobre a educação, o educando, o ensino, o educador, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, além da organização administrativa da escola.

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)

Insta salientar que devido as grandes urgências estabelecidas pelo contexto em que os estudantes se

encontram, ou seja, dois anos fora da unidade escolar principalmente da educação infantil, o planejamento foi adaptado de forma que favoreça a aprendizagem dos estudantes. Segue o planejamento realizado por mim para o primeiro ano no primeiro e segundo bimestre:

1º Bimestre

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS	AVALIAÇÃO
(EF01LI01BRU) Conhecer e utilizar saudações, cumprimentando em inglês.	Cumprimentos, saudações e despedidas: <i>Hi, Hello, Good morning/ afternoon, Bye, etc.</i>	Por meio de história “As duas tribos”, apresentar a Língua Inglesa e utilizar os cumprimentos, saudações e despedidas diariamente. Iniciar a aula sempre com o verso: <i>“Good morning dear earth, Good morning dear sun, Good morning to you, Good morning to me !”</i>	Diagnóstica, processual e contínua.
(EF01LI02BRU) Interagir com o professor e colegas de forma respeitosa, utilizando as expressões “ <i>please</i> ”, “ <i>sorry</i> ”, “ <i>thank you</i> ”, “ <i>excuse-me</i> ”.	“Palavras mágicas”: <i>please, sorry, thank you, excuse-me</i>	Compreensão auditiva das “Palavras mágicas” e pronúncia do vocabulário, por meio de teatro, fantoches e diálogo entre os estudantes. Reflexão sobre a importância do uso das Palavras mágicas no cotidiano escolar.	Processual e contínua.
(EF01LI03BRU) Responder a instruções imperativas, associando-as ao	Comandos simples do dia a dia de sala de aula:	Iniciar as aulas sempre com um ritmo utilizando as palavras por meio de música e brincadeiras, como “Simon says”.	Processual e contínua.

universo linguístico da língua inglesa.	<i>Come in / stand up / let's go / be quiet / silence.</i>		
(EF01LI04BRU) Perceber a pronúncia de palavras e explorar diferentes elementos lexicais a partir de canções.	Análise de materiais orais (vídeos e músicas)	<p>Diariamente trabalhar uma canção “Canção da manhã” no início da aula:</p> <p><i>“Morning is come, Night is away, Rise the sun And welcome the day!”</i></p> <p>http://www.joe-offer.com/folkinfo/songs/587.html</p> <p>Apresentar vídeos relacionados com o conteúdo trabalhado na aula (cores).</p> <p>Dilly Dilly https://app.souionica.com.br/viewer/a402bcd0-00a8-11ea-90d4-bd0df573e3ad</p> <p>Dora Aventureira Colors https://youtu.be/nNRAD9p2-KA</p> <p>Para finalizar a aula declamar o poema com gestos com os estudantes:</p> <p><i>“Clap your hands Stomp your feet, Give a smile and wink your eye It's time to say good bye!”</i></p> <p>Bye first class!</p>	Processual e contínua.
(EF01LI12BRU) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo	Textos curtos originais que	Observação e descrição das imagens, apresentação das cores utilizando as cores do ambiente e roupas. Contação da	Processual e contínua (produção oral,

sua organização textual e possíveis palavras cognatas.	possam servir como apoio para identificação de repertório relativo a cores.	história das cores "Yellow“ Princess and Blue Prince” , trabalhar o teatro da história com tecidos de cores relativas a história. Trabalhar com tinta , a mistura das cores. Reflexão sobre a importância da limpeza e organização dos materiais de pintura na escola e em casa.	apresentação do teatro, do desenho e descrição de cores).
(EF01LI13BRU) Localizar informações específicas no texto: cores.			
(EF01LI07BRU) Reconhecer palavras e expressões em inglês utilizadas em nosso dia a dia.	Palavras e expressões em inglês utilizadas em nosso dia a dia.	Identificação as cores estudadas na cena ilustrada; Trabalhar com teatro de mesa, “A história da lagarta”, refletir sobre a importância de nos recolhermos para depois surgir uma vida nova – da tristeza para a alegria. Época da Páscoa. Reflexão sobre a importância de esperar a vez de falar. Jogo “Bunny comes out of the ring”.	Processual e contínua.

2º Bimestre

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS	AVALIAÇÃO
(EF01LI08BRU) Reconhecer elementos que marquem a transição na rotina das atividades diárias da aula de inglês.	Agenda do dia; canções de transição; finalização da aula, entre outros.	Toda aula utilizar a mesma canção da manhã para iniciar e “ <i>Clap your hands</i> ” para finalizar a aula, usando gestos e entonação na voz.	Processual e contínua.

<p>(EF01LI09BRU) Identificar, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o nome brinquedos e jogos em língua inglesa.</p>	<p>Brinquedos e Jogos Números de 1 a 10.</p>	<p>Observação e descrição da cena ilustrada; Compreensão auditiva: diálogo em um playground; Apresentação vocabulário: seesaw, slide, swing, monkey bars, merry-go-round, Pronúncia do vocabulário dos brinquedos de playground; Compreensão auditiva: identificação dos brinquedos de playground; Identificação e contagem dos brinquedos de playground apresentados na cena ilustrada. Utilizar o vocabulário de cores no parque. Roda da conversa sobre as brincadeiras no parque e regras para o bom convívio.</p>	<p>Processual e contínua.</p>
<p>(EF01LI10BRU) Perguntar e dizer o nome a partir de brincadeira de roda.</p>	<p>Diálogo curto, realizado de maneira lúdica, enfatizando o uso da estrutura <i>“What’s your name? My name’s...”</i></p>	<p>Apresentação de uma cantiga de roda The itsy bitsy spider</p>	
<p>(EF01LI14BRU) Explorar o universo das brincadeiras ao redor do mundo,</p>	<p>Brincadeiras (desde jogos tradicionais como o jogo da velha, forca,</p>	<p>Pronúncia do vocabulário dos numerais; jogos e brincadeiras. Reflexão sobre a</p>	<p>Processual e contínua.</p>

de crianças falantes de inglês como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	bingo de palavras ou numerais, jogos de tabuleiro, tais como “snakes and ladders”, até passatempos, tais como palavras cruzadas, caça-palavras, entre outros.) comuns ao redor do mundo.	limpeza e organização da sala de aula.	
(EF01LI05BRU) Mobilizar o repertório em língua materna para antecipar os elementos de um conto de fadas, bem como construir seu sentido a partir da relação de imagens e palavras.	Leitura de imagens - contos de fadas	The three little pigs – Telma Guimarães	Processual e contínua.
(EF01LI06BRU) Experimentar, fruir e recriar composições cênicas ressignificando os contos de fadas previamente trabalhados.	Composição cênica de contos de fadas, de modo coletivo e colaborativo.	Observação de duas cenas ilustradas para identificação de diferenças entre elas. Comunicação por meio de signos não-verbais, expressando reações e sentimentos; reconstrução das cenas do livro dos “Três Porquinhos”. Utilizar fantoches e reproduzir a cena em coro.	Processual e contínua.

As atividades propostas foram realizadas e atingiram os objetivos previamente elencados. Para tanto, as aulas de língua inglesa tinham como ponto de partida a “Canção da manhã”, o “Verso” e o “Ritmo” para que os estudantes sentissem segurança e motivação ao realizar tais atividades.

O ritmo também faz parte da rotina da aula, logo após a música é feito um ritmo que pode ser de movimento ou jogo. Neste momento os estudantes cantam, pulam e dançam e com o comando final da professora sentam em suas cadeiras e já sabem que este momento de inspiração e aconchego é o momento em que a professora vai apresentar o conteúdo.

A ação de ensinar ou instrumentalizar (GASPARIN, 2007) os estudantes, contemplava apresentar as cores utilizando as roupas dos alunos, materiais escolares (Lápis de cor, borracha, mochila, estojos), cores do céu e da natureza. Primeiro as cores primárias e depois a surpresa de misturá-las e descobrir novas cores. A partir destes objetivos e desenvolvimento da atividade, os estudantes se apropriaram do vocabulário das cores motivados pela alegria do descobrimento das cores secundárias.

A criação de motivos para aprender também faz parte do planejamento de ensino. O motivo é o elemento articulador entre a necessidade e o objeto, “é ele que impulsiona a atividade, uma vez que objetos e ações por si só não são capazes de iniciá-la” (FRANCO; LONGAREZI, 2015, p 101). O motivo está relacionado diretamente à satisfação de uma, ou várias necessidades. Sem motivos e necessidades não existe atividade. A atividade supõe a satisfação da necessidade.

Figura 1 e 2 – Mistura das cores; Figura 3 – Vivenciando os brinquedos e as cores no parque.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 4 – Teatro de mesa – História da Lagarta.



Fonte: arquivo pessoal da autora

DA AÇÃO À AVALIAÇÃO

No que se refere à avaliação adotou-se tanto a diagnóstica, quanto a processual e contínua. A avaliação diagnóstica foi realizada no início do ano na forma de observação do desenho e roda de conversa , onde se detectou que o estudante do primeiro ano que voltou para o ambiente escolar após o período pandêmico não diferenciava letras de números, tinha dificuldade de recortar, pintar, manusear o caderno e até mesmo se relacionar com os outros. O registro de cada observação foi um instrumento muito importante para planejar as próximas atividades.

Conforme proposto no currículo municipal de Bauru trabalhamos com uma avaliação contínua e dinâmica.

Especificamente para as séries iniciais de ensino de língua inglesa, propomos a não utilização de instrumentos escritos,

obviamente em concordância com os objetivos específicos das séries. Propomos também avaliação continuada dinâmica, em que o professor durante as aulas, monitore e avalie seus(as) aluno(as) durante as atividades propostas, considerando sua participação, empenho, produção, sempre realizando também uma reflexão avaliação de sua própria proposta, em termos de adequação das mesmas aos aluno (as), o gerenciamento de tempo, e resposta dos participantes em termos linguísticos e também motivacionais. A avaliação, portanto, servirá como ponto de partida para ações pedagógicas futuras. (ZALAF, 2016, p. 716)

A avaliação processual e contínua se deu em cada atividade desenvolvida, em cada questionamento e participação dos estudantes. A cada aula foi feita uma retrospectiva da aula anterior por meio de jogos e brincadeiras sendo possível avaliar o salto qualitativo de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato apresentado foi possível perceber a importância do planejamento intencional e da avaliação para a apropriação dos conteúdos pelos estudantes.

Cabe considerar também a importância da motivação para uma aprendizagem que se consolide do ponto de vista do sentido e do significado.

Finalmente foi possível entender as principais dificuldades que os estudantes tiveram com a adaptação do currículo escolar pós-isolamento causado pela pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

_____. *Lei n.º 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2017.

_____. *LEI N.º 9.394*, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge.; LONGAREZI, Andréa Maturano. *A. N Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade*. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 2º ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 79-122. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-409-4>

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?* 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S (Orgs.). *Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru*. Prefeitura Municipal de Bauru / Secretaria Municipal da Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf.

Acesso em: 01 jul. 2022.

MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e*

Elkonin. 2006. 206 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90339>>.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese doutorado. Campinas, 2010;

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19: Contribuições do Todos Pela Educação para qualificar o debate público e apoiar os gestores frente ao futuro processo de reabertura das escolas São Paulo: Todos Pela Educação, maio de 2020*. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf?64.

Acesso em 18. jul. 2022.

ZALAF, Y. M. R. *et al. Currículo Comum de Língua Estrangeira Moderna - Inglês para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru*. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S (Orgs.). *Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal*. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru / Secretaria Municipal da Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf.

Acesso em: 01 jul. 2022.

Capítulo 12

A TRISTEZA É SENHORA: A CRÍTICA SOCIAL NA OBRA DE CRIOLO, O SIGNO DA EXCLUSÃO INCORPORADO À MÚSICA BRASILEIRA ATRAVÉS DA METÁFORA DA DOR

Renato Alessandro da Silva¹

RESUMO

Sob a ótica dos fundamentos e das instâncias da enunciação, este trabalho voltará olhos para a canção **Não Existe Amor em SP**, pertencente à obra de Kleber Cavalcante Gomes, nascido a 5 de setembro de 1975, na maior Metrópole do país. Mais conhecido por seu pseudônimo, Criolo, este compositor assina inúmeras letras de nosso cancionário popular contemporâneo. Inicialmente compondo no gênero *rap*, que surgiu em comunidades afro nos Estados Unidos, no final do séc. XX, passou a ser relevante também no gênero samba, ao qual deu à luz importantes composições e um álbum de grande relevo (*Espiral de Ilusão*). Seja no gênero do qual veio à luz como artista (*rap*), seja no samba, temos as marcas da crítica social, da insurgência da arte e da literatura contra o sistema opressor cristalizado na nossa sociedade.

Palavras-Chave: Canção de Protesto. Desigualdades Sociais. Dialogismo. Enunciação. Gêneros Textuais

¹ matriculado no Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos (PROLEITURA), na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aluno especial da disciplina “Seminários de Pesquisa e Tópicos Avançados em Práticas de Letramento e Ensino e Aprendizagem da Língua Materna”, sob orientação da Prof^ª. Dra. Poliana Bruno Zuin.

INTRODUÇÃO

Para a análise aqui visada estaremos atentos à canção Não existe amor em SP, lançada no ano de 2011, no bojo do álbum *Nó na Orelha*.

A metáfora da dor ínsita à canção está caracterizada na dor suportada pelo eu, na indiferença com a qual os demais personagens da enunciação contida na trama deambulam neste espaço urbano, que é a Metrópole, em que se denuncia a falta do amor, de um amor que não existe, sob uma perspectiva da ausência e do pessimismo.

Pode-se tanger - a partir da semiose criada na canção - a invisibilidade do eu, quando *os bares estão cheios de almas tão vazias* ou quando *os grafites gritam não dá para descrever*. Aqui reforçando-se o aspecto de denúncia social muita vez vista nos muros grafitados, em aproximação com a linguagem de crítica e de insurgência contra o sistema desenvolvida na canção.

A urbe tão notória, verticalizada, imponente sobre seu povo trabalhador, é um buquê *Buquês são flores mortas Num lindo arranjo Arranjo lindo feito pra você*.

A presença de uma natureza-morta contrasta, sem dúvida, com o formigueiro humano correndo para lá e para cá, freneticamente, como é característico de uma Metrópole de tamanho descomunal, marcada pela favelização, pelo crescimento desordenado, pela ausência do Poder Público, ausência também dos equipamentos aos quais a população mais pobre não tem acesso, como os de saúde e de lazer, por exemplo.

O *próprio mar de fel*, metáfora de dor em que a enunciação está mergulhada, sufoca, afoga. O espaço em que se situa o eu enunciativo é aquele em que *ninguém vai pro céu*.

A *ganância vibra*, a *vaidade excita* são os substantivos abstratos aos quais é conferida ação. É um pulsar que povoa o psicológico dos donos do poder e do dinheiro,

aqueles aos quais a cidade conferiu acesso a bens materiais e culturais, a **noção de pessoa** aqui é absolutamente contrária àquela do lugar de fala em que **os grafites vibram**.

Ao mesmo tempo em que alguns *vibram* e se *excitam*, outros são simbolizados pela mortificação, contíguos às flores mortas. A ganância e a vaidade são substantivos abstratos usados pelo *eu* para reforçar que o Poder econômico é quem dita a ação no espaço cosmopolita, tanto que se fundem num sujeito (simplesmente um substantivo abstrato) e predicado verbal numa simbiose que é o amálgama do frenesi das vidas metaforizadas (ganância vibra/vaidade excita).

Uma vez que grande parte do espaço posto pelo **eu** desta enunciação é o de um bar, implora este mesmo eu pelo gole de vida, vez que *não precisa morrer para ver Deus*.

Há uma ênfase na questão da vida, a mesma que, na tradição cristã, todos devem ter em abundância. Sublinhe-se a palavra **todos**. “Eu vim para que todos tenham vida e vida em abundância” (Jo 10,10)

Ausentes demais perspectivas de superação da exclusão social e da pobreza, por meio quicá da educação, não raro o enunciador clamará para que se lhe devolva a vida (*devolva minha vida e morra afogada em seu próprio mar de fel*).

Quer-nos parecer que a interlocutora com que o **eu** se põe a dialogar é mesmo a Metrópole, a *Sampa* aqui cantada sob a ótica do pessimismo, de uma barreira insuperável para grande parte dos que nela vivem e deambulam, entre os bares cheios de almas tão vazias.

No sistema de castas em que a sociedade brasileira se erigiu é forçoso reconhecer que o lugar de fala presente na canção é o ponto de vista do excluído.

Aquí não se carece de um véu, pois a tecitura discursiva em que a canção se dá é um nó narrativo conhecido demais do povo brasileiro (a pobreza e a

exclusão social). Nesse cipoal urbano em que só cabem os lucros para poucos, sobretudo numa São Paulo em que *não precisa morrer pra ver Deus*, o enunciador descortina a faceta para lá de comum deste ambiente urbanizado, em que os contrastes gritam, as desigualdades gritam.

Há nesta fotografia da urbe, desvelada na canção, a clareza solar de relações opressoras, em que os pobres são apenas peças de um tabuleiro bastante configurado para a manutenção da sistemática de poder e de *status quo*.

É de fato um nó (que não se desata), pois o topo da pirâmide está concentrando riqueza, de um modo avassalador, ainda que em tempos de pandemia, enquanto à base são negados todos os direitos capazes de levar o ser humano à vida digna.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Conceitos Fundamentais

Para um melhor entendimento deste trabalho, apresentaremos alguns conceitos fundamentais que vão nortear o processo de análise da canção eleita, dentre eles, destacamos: a enunciação, o dialogismo, as desigualdades sociais, a canção de protesto, e a concepção de gênero textual no sentir de Bakhtin.

O conceito de **enunciação** “é o produto de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”, aqui se concebendo o ouvinte como parte intrínseca da canção que estampa a crítica social.

Outro ponto a ser discutido é a o dialogismo, a relação do *eu* com o *outro*:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2012, p. 117)

Nesta esteira, a mensagem presente na canção é voltada para o ouvinte, que é instado a desautomatizar-se da realidade posta, a partir da ótica dialógica, em que também se inclui no âmbito comunicacional, passando a pertencer ainda ao mesmo ambiente de crítica e questionamento, dado que recupera a enunciação, mas com ela interage, em que perpassa a experiência pessoal e histórica enquanto sujeito.

Bakhtin descreve os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1979/2003, p. 262), uma vez que os gêneros podem sofrer alterações com o passar do tempo. Esses gêneros possuem características próprias e são manifestados nas mais diferentes esferas sociais, podendo ser uma esfera midiática, política, etc.

O gênero sob análise é a canção, com seus elementos, subjetividade, musicalidade e sentimento, melodia - os quais se somam à letra, fundindo-se num arranjo harmonioso. Em relação à forma é escrito tal como o poema. Valendo-se destes recursos todos, devemos inseri-la entre os gêneros multimodais:

[...] os diferentes gêneros de texto organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora etc., [são] denominados de gêneros multimodais. (Melo, Oliveira e Valezi 2012)

Há aspectos notórios em que o signo da crítica social e a metáfora da dor estão presentes, propondo-nos reflexão. A riqueza estética das imagens conduz o ouvinte como que a perceber a fotografia urbana marcada pela indiferença, pela exclusão social.

É preciso ainda cotejar o pertencimento polifônico inscrito na canção relativamente ao discurso da periferia negra e excluída, de há muito cantada no rap e no samba.

Caetano, um mestre da música popular, ensina-nos que a tristeza é senhora e que somos um povo triste.

O renomado baiano afirmou, em entrevista ao Programa Roda Viva, da TV Cultura, que a ideia de que o brasileiro é um povo alegre era "relativamente nova" para ele. "Aprendi desde pequeno que somos a união de três raças tristes", afirmou. "No mundo intelectualizado em Santo Amaro, essa ideia de que o Brasil era uma espécie de país triste era corrente. Os sambas mais tocados no Carnaval sempre foram histórias de amor que não deram certo².

No pertinente ao gênero, Bakhtin aclara que o gênero discursivo consiste de um conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (leva em conta a forma individual de escrever, vocabulário, composição frasal e gramatical, sem que jamais se dissocie do aspecto ideológico.

Ao dialogar, trocamos enunciados que se constituem com os recursos formais da língua (gramática e léxico). Ressaltamos a ideia de Bakhtin de que "enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros." (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 297).

² Caetano Veloso diz no Roda Viva que 'vai de Lula' em 2022 e ataca Lava Jato. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/12/caetano-veloso-diz-no-roda-viva-que-brasileiro-sempre-foi-povo-triste-nao-alegre.shtml>> acesso em 24-mar-2022.

Por isso, convém trazer à sirga a ideia de que os enunciados se entrelaçam uns aos outros na dinâmica do discurso, na prática dialógica incessante, uma vez que os textos não são só estruturas são práticas sociais. Bakhtin os concebe a partir do fenômeno em que reluz o social, o cultural, o político e o ideológico:

O objeto de discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.

A CANÇÃO DE CRIOLO

Foi Carlos Drummond o poeta quem captou a possível insignificância de lutar com palavras ao dizer que “lutar com palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal rompe a manhã”³.

Escolher a luta pela palavra, reverberar a questão social como o faz o compositor Criolo, desdiz a célebre frase do poeta mineiro. É um fazer enunciativo salutar.

Pertencentes que somos a um todo social e percebidas por nós (seres sensíveis) as agruras que recaem sobre nosso povo, parece-nos indesculpável o fazer da arte de uma forma indiferente à nossa ferida.

Meu berço é o rap, sou filho de preto nordestino. Filho de benzedeira que, com 50 anos de idade, se formou em Filosofia. E eu digo que ela é filósofa não pelo diploma. Ninguém é filósofo porque fez Filosofia. Ela é filósofa porque

³ DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Antologia poética. 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1983.

sabe viver a vida. Por si só, todo mundo é um filósofo. Dona Vilani me ensinou isso. É a potencialidade humana. Os quereres, as inteligências, sobretudo as potencialidades. O problema são as potencialidades. Quando as descubro, não sei o que faço. E quando faço, me questiono. O grande lance é se questionar. Porque é tudo muito frágil. O pensar é frágil. O devaneio é forte. Eu sou filho de um senhor que foi metalúrgico a vida toda. E de uma senhora que foi rodomoça, servia cafezinho nas viagens de ônibus. Depois, foi empregada doméstica no Rio de Janeiro. Depois, lavadeira. E, com 40 anos de idade, voltou a estudar. E era benzedeira do bairro por mais de dez anos. E hoje tem mais de oito títulos. Então, essa incógnita já existe no seio de minha família há muitos anos.⁴

Como se depreende da entrevista colacionada, compositor-composição e vivência se imbricam: a experiência de Criolo impõe a via da metáfora para extravasar seu olhar crítico, sua inquietude com tudo quanto se passa. Através do gênero rap consegue dar voz ao marginalizado e suas canções vocalizam os espaços do negro, do pobre, do cidadão à rua.

Nascido na capital do Estado de São Paulo, a maior Metrópole do país, vindo de família simples, não nos pode escapar que o compositor faça de sua arte um meio de expor sua desolação com o cenário social caótico: nos parece indiscutível que o meio urbano, com sua problemática difusa, irrompe a temática de seu cancionário, propiciando sejam dadas vozes aos mais diversos personagens marginalizados.

O *rap*, do qual emerge, o samba para o qual converge, nos tocam de um modo profundo, espiritual, como que incidindo sobre nós a amargura mesma da nossa dor

⁴ PRETO, Marcus. O pensar musicado de Criolo (entrevista). In: Cult, São Paulo, n. 183, p. 6-13, set. 2013.

(embora conscientes do estado de coisas que se passam, nada somos, que não margem de manobra dos poderosos).

Vezes há que o medo de ser brasileiro coloca-nos num limite: e explodir em signo verbal o que era apenas inconformismo nos põe libertos, sem peias, desautomatizados dum sistema cruel e excludente.

Lutar com palavras, deste modo, jamais será uma luta vã

As desigualdades sociais no país acabam por dar ao 1% mais rico uma concentração de renda na toada de 49,6% de toda a riqueza do país, de acordo com relatório de riqueza global do banco *Credit Suisse*.

Na ambientação escolhida por Criolo, os espaços da Megalópole são ambientes nos quais a desigualdade, a anulação do **eu excluído** são nítidos e muito bem captados na fotografia verbalizada para a canção.

A crueza dos números não permite por si ter a real dimensão do enriquecimento do 1%. Todavia, se traçarmos um comparativo perceberemos que são números bem mais altos do que outros países latino-americanos, como o **México** e o **Chile**, por exemplo, onde a tendência não foi a mesma: a desigualdade, hoje, está menor do que há 20 anos nesses países. No México, a proporção da riqueza na mão do 1% mais rico caiu de 40,1% em 2000 para 33,6% em 2020, e, no Chile, a queda foi de 42,8% para 31%.⁵

CONCLUSÃO

A presença da exclusão social em nossa sociedade é já uma marca registrada nos Tristes Trópicos. O cantar do povo brasileiro é mesmo um cantar triste: as tramas que

⁵ Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/business/desigualdade-no-brasil-cresceu-de-novo-em-2020-e-foi-a-pior-em-duas-decadas/>>acesso em 11-jul-2022

enredam as canções desde os tempos mais remotos trazem os contornos dos desamores, dos dissabores da vida.

É presente no nosso cancionário uma linguagem em que sobressai o cantar da dor, da resiliência e, no presente caso, na canção Não existe amor em SP, vemos insurgir a crítica social, em que o eu da enunciação extravasa, ironiza os contrastes presentes na Metrópole de desigualdades descomuns - tal como no jogo verbal em que o poeta alude a bares estão **cheios** de almas tão **vazias** | em contraposição à **ganância que vibra, a vaidade excita**).

Nesse tipo de canção, reforça-se, há um gênero que serve para capitanear o excluído e o marginalizado, conferindo um lugar de fala e de subversão ao sistema posto. Um sistema em que o Poder tem servido àquelas estruturas indevassáveis, ancoradas no patriarcado, no patrimonialismo, no coronelismo e na fisiologia com a qual as castas se mantêm e perpetuam-se com seu poder de ‘mando/comando’.

No espaço urbano em que a linguagem do rap de Criolo se dá, há uma enunciação em que os aspectos de tempo, espaço e pessoa estão delineados a partir da repressão e da falta de perspectiva social. É um espaço também em que se presentifica a violência, como resultado de um processo cristalizado de Poder, com as nuances já estabelecidas (opressor x oprimido).

Na clara insurgência da arte, da literatura do rap contra o sistema opressor presente na nossa sociedade está o fazer artístico de Criolo.

Nesse lugar de fala, cabem os criolos, os excluídos da partilha social e das riquezas que o capital produz. É uma limitação ao acesso material e aos bens culturais - que perenizam um país formulado para poucos, no qual os avanços sociais se medem a conta-gotas, sempre refutados com a ojeriza típica e característica das classes abastadas, aqui

detentoras do monopólio do poder e da riqueza: uma elite indiferente a qualquer questão social - *golpista e egoísta*.

Trata-se de uma malta que há séculos pisoteia o trabalhador, menoscabando seu fazer mas dele se valendo para acumular riqueza.

Essas elites brasileiras são aquelas que traficaram pessoas e estabeleceram com a população negra vinda da África, nas piores condições possíveis, um regime de escravidão que foi o último a se dissipar no Ocidente.

As peias dessa sociedade escravocrata ainda persistem, impingindo sobre os negros e mais pobres toda a chaga de aviltamento de suas condições humanas, não raro com supressão dos direitos do trabalhador e sonegação de cidadania.

Nessa linguagem e nesse gênero registra-se o uso da linguagem contra a repressão, o grito contra a injustiça e a sagacidade de um povo que, embora triste, consciente de que essa tristeza não tem fim, irrompe sua indignação por meio da cultura do rap - no signo da exclusão incorporado à música brasileira através da metáfora da dor.

No emarado de imagens em que desenha a São Paulo a partir de sua impressão poética, Criolo ironiza que não precisa morrer para ver Deus.

Parece querer cutucar seu ouvinte para que enxergue Deus entre os vivos, pois no frenesi urbano e na sociedade ensimesmada em que se vive na grande urbe as pessoas não se veem umas às outras, não se condoem umas das outras.

O verso *aqui ninguém vai pro céu* sublinha a ausência de heróis no espaço cosmopolita em que as pessoas se espremem nos ônibus e trens; outras estão nos bares cheios (de almas tão vazias); outras deleitam-se na ganância que vibra, na vaidade que excita, em cada escombros, em cada esquina.

Me dê um gole de vida!

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- Caetano Veloso diz no Roda Viva que ‘vai de Lula’ em 2022 e ataca Lava Jato. *Folha de São Paulo*. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/12/caetano-veloso-diz-no-roda-viva-que-brasileiro-sempre-foi-povo-triste-nao-alegre.shtml>> acesso em 24-mar-2022.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Antologia poética*. 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1983.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Melo, Edsônia de Souza Oliveira, Oliveira, Paulo Wagner Moura de Oliveira e Valezi, Sueli Correia Lemes. 2012. “Gêneros Poéticos em interface com gêneros multimodais.” In: *Multiletramentos na escola*, organizado por Roxane Helena Rodrigues Rojo e Eduardo Moura. São Paulo, SP: Parábola.
- PRETO, Marcus. *O pensar musicado de Criolo* (entrevista). In: *Cult*, São Paulo, n. 183, p. 6-13, set. 2013.
- VOLOCHINOV, Valentin, 1895-1936. *Marxismos e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* / Valentin Volochinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterine Volkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo. Editora 34, 2017 (1ª Edição).

Capítulo 13

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lesly Diana Pimentel Yong
Keylliane de Sousa Martins

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade moderna que se mantém conectada a uma rede de internet por meio de dispositivos móveis e, neste atual momento histórico, a tecnologia tem ocupado o maior espaço. Em alguns casos, ela reina e, de certo modo, faz parte do ambiente educacional. Heidegger, em seus escritos, ao falar sobre a técnica, afirmou que é o agir técnico que dá ao homem, hoje, sua essência.

A literatura exerce um importante papel social, pois, além de ser um retrato da sociedade, mostra suas mazelas e também suas potencialidades. Mas percebemos que muitos alunos enfrentam inúmeras dificuldades na leitura e também não têm interesse nas obras consideradas clássicas da literatura, pois, às vezes, as atividades de leitura são menos atrativas que aparelhos celulares, como afirma Veiga-Neto (2007). Apesar de a escola ser uma instituição secular e das diversas mudanças que vêm sofrendo ao longo dos anos, ainda mantém características bastante firmes e intactas.

Neste trabalho, iremos analisar os gêneros reportagem, biografia e conto e as propostas de atividades presentes no

livro *Português: conexão e uso*, das autoras Delmanto e Carvalho, da editora Saraiva, para o 7º ano do ensino fundamental. Nosso objetivo é, como dito anteriormente, analisar os gêneros discursivos presentes no livro didático do 7º ano do ensino fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa.

Neste livro, as autoras propõem o trabalho com gêneros discursivos dentro de uma perspectiva de cultura digital. Diante desse contexto social, fazemos o seguinte questionamento: como podemos trabalhar o conteúdo do currículo de Língua Portuguesa, em especial os gêneros discursivos, a fim de torná-los atrativos e significativos para o processo de aprendizagem?

Existem várias formas de o docente fazer uso do celular como ferramenta pedagógica na sala de aula, pois essa tecnologia possui inúmeras funções que podem ser direcionadas para fins escolares, como fornecer acesso às redes sociais, permitir a criação de grupos de estudos para a discussão de determinados temas ou até mesmo de livros, bem como a produção, de maneira construtiva, de conteúdos digitais como vídeos, Gifs, etc., sempre relacionados a conteúdos estudados. Pode ser utilizado em várias disciplinas, promovendo a participação das tecnologias nas atividades escolares. Mas, mesmo com todo o avanço e uso da tecnologia e da internet, potencializado pela pandemia da Covid-19, ainda nos deparamos com um abismo social entre o acesso às redes e a exclusão social que perpassa os ambientes tecnológicos.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NOS ESPAÇOS COMUNICATIVOS

Os gêneros discursivos estão presentes no nosso meio social e os utilizamos com fins específicos na comunicação. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011, p. 262) destaca que “cada

enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*". Esses gêneros fazem parte da vida do ser humano em diferentes atividades cotidianas. Deparamo-nos a todo instante com textos incluídos em um gênero discursivo (MAINGUENEAU, 2011).

Ensinar os gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem é primordial para que os alunos possam conhecer a funcionalidade de cada gênero e utilizá-los no nosso meio social. Para Bakhtin (2011, p. 262), "A riqueza dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral ao repertório de gêneros do discurso [...]". O ser humano está a todo momento utilizando algum gênero discursivo em vários lugares institucionais, como o "hospital, a escola, a empresa", entre outros lugares (MAINGUENEAU, 2011, p. 62). Os gêneros discursivos estão no nosso cotidiano, por isso que "[...] conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural" (ANTUNES, 2009, p. 54).

É importante também mencionar que os gêneros discursivos estão em constante mudança. Como destaca Brandão (2008, p. 33), assim como "as esferas de atividades do homem vão se ampliando à medida que a vida vai evoluindo e se tornando mais complexa, os gêneros também vão se transformando". Por isso, é relevante que, nas aulas de Língua Portuguesa, sejam ensinados vários gêneros discursivos para que os alunos possam ter a oportunidade de produzi-los em vários contextos de comunicação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que os gêneros

[..] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL/BNCC, 2017, p. 67).

Quando ensinamos gêneros discursivos nos diversos espaços de aprendizagem, também precisamos desenvolver nos alunos as diferentes habilidades linguísticas que possam ser utilizadas com os gêneros presentes nos diferentes espaços comunicativos. Tal ação está relacionada ao contexto de ensino do professor, sua técnica, metodologias e práticas que visam ao letramento de seus alunos, como veremos na seção seguinte.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O ensino de língua materna nas escolas tem como objetivo primordial mostrar a funcionalidade da língua e quais usos ela tem. As crianças chegam falantes às escolas, mesmo que não saibam ler e escrever. “Entende-se, aqui, a língua materna como aquela língua natural que o falante aprende como sua primeira língua, como seu primeiro sistema de representação. Ele utilizará esse sistema, desde muito cedo, para expressar-se e compreender a expressão de seus interlocutores” (FERRAREZI JR., 2014, p. 24). Gonçalves (2017) afirma que, para o professor, dentro do processo educacional, o mais importante, a ser considerado, é a constituição da subjetividade do aluno.

Quando falamos de ensino de línguas, podemos usar como base teórica autores como Geraldi (2012), Kleiman (2006) bem como os documentos oficiais que tratam do ensino de línguas nas escolas e dá outras providências.

Temos em nosso contexto de ensino a Lei Federal 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, na qual se define educação básica como aquela que se inicia com a educação infantil e finda com o ensino médio. Esse período compreende o início da infância e a juventude dos alunos. Nessa lei, o ensino de língua materna é destaque nos artigos 32, parágrafo 3º, e 36, inciso I. Outro documento que se constitui documento oficial do Ministério da Educação (MEC) são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (FERRAREZI JR., 2014).

No ensino fundamental, os PCNs têm como objetivo levar os alunos a ouvir, falar, ler e escrever bem. Mais recentemente, tivemos a aprovação e implantação da BNCC, que serve de documento orientativo. Todos esses documentos focam nas quatro habilidades acima citadas, que, se forem bem trabalhadas, permitirão aos alunos utilizar a língua de forma que desenvolvam sua compreensão de mundo e o desenvolvimento de sua criticidade (FERRAREZI JR., 2014). Já no ensino médio, os objetivos de todo o ensino fundamental são contemplados, aprofundando-se as reflexões gramaticais e colocando a língua como instrumento de comunicação. Em resumo, o MEC define os parâmetros nacionais, as Secretarias Estaduais articulam seus parâmetros regionais, as Secretarias Municipais seus parâmetros locais, e a escola elabora sua proposta pedagógica (FERRAREZI JR., 2014).

Baseados nas ideias de Jurado e Rojo (2006), nesses documentos, o professor tem a liberdade para definir aquilo que será ensinado, se adotará o livro didático ou se fará uso de outras ferramentas digitais de aprendizagem da língua. Mesmo parecendo que seu uso pode ser considerado ultrapassado, o livro didático tem sido a principal fonte de leitura da maioria dos alunos. Depois da publicação dos PCNs, os currículos de forma geral buscam

um ensino voltado para o conhecimento e competências nos contextos de trabalho e cidadania. O objetivo do trabalho pedagógico, nesse contexto, seria concentrar o ensino não nos conteúdos gramaticais e literários, mas no uso social da língua. No que se refere à linguagem, as teorias oscilam entre cognitiva e sociointeracionista. Segundo Jurado e Rojo (2006, p. 38), “percebemos nos documentos uma forte presença das teorias enunciativas-discursivas. Quer dizer, a linguagem é tratada como forma de interação entre sujeitos”.

Nesse processo, o aluno deve desenvolver competências de leitura, reafirmando o que tratam as diretrizes e os PCNs. Os alunos, ao término do ensino médio, devem ter desenvolvido capacidades de compreensão sobre as diversas manifestações da linguagem, ser capazes de posicionar-se, compreendê-las e transformá-las (JURADO; ROJO 2006).

“A leitura é, pois, um ato interlocutivo, dialógico, que implica diálogo entre autores e textos, a partir do qual vão sendo produzidos os discursos (JURADO; ROJO, 2006, p. 39)”. O ensino de línguas nas escolas tem como objetivo mostrar sua funcionalidade e quais usos ela tem. Com as línguas orais, as crianças chegam falantes à escola, mesmo que não saibam ler e escrever. Para as autoras, o sistema alfabético foi inventado para aproximar a escrita da fala, pois esta muda ao longo do tempo por diferentes fatores (ZUIN; REYES, 2010).

Nesse contexto de ensino, além das práticas pedagógicas, os exames nacionais têm como foco primordial avaliar o ensino da leitura e da escrita dos alunos. Segundo Gonçalves (2017, p. 12), “Para o professor, o aspecto mais importante do processo educacional é a constituição da subjetividade de um indivíduo. É simplesmente isso que está em jogo. A

formação de um aluno se dá pautada em valores”. Ferrarezi Jr. (2014, p. 32) também ressalta que:

Como se pode ver, os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino da gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais para a comunicação (ouvir, falar, ler e escrever).

O incentivo à leitura no processo de formação do aluno é consensual entre todos os docentes, especialmente na área do ensino de línguas. Discutindo questões problematizadoras relacionadas à compreensão e leitura, Leffa (1996) afirma que, por meio da leitura, o aluno pode se desenvolver psicológica e criticamente, além de ampliar seu universo cultural e transformação de sua visão de mundo, aprimorando sua expressão verbal (sinalização), bem como seu diálogo com o mundo. O autor ainda questiona: o que é leitura? E em que consiste a compreensão de um texto?

Muitas são as concepções de leitura, e no ato de ler, a realidade é refletida e o processo de compreensão é o resultado do ato de leitura. Ela não começa pelo que está à frente dos olhos, mas pelo que está atrás, ocorrendo quando há afinidade entre os elementos, o leitor e o texto. Leffa (1996) usa de uma metáfora para explicar a relação entre o leitor e o texto, que, segundo ele, são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra “Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, via dupla, passam inúmeras informações entre leitor e texto” (p. 22).

A produção textual é um dos pilares propostos dentro das concepções de ensino de línguas. Geraldi (2012) afirma

que, do ponto de vista metodológico, o ensino de línguas segue três grandes eixos teóricos sobre o ensino, sendo eles: as concepções de linguagem como interação, as variedades linguísticas e as teorias dos textos/discurso e, no ensino, estas devem estar articuladas à leitura, à produção de textos e à análise linguística. A leitura é a base para a produção e construção de textos, por isso, quando falamos de leitura, é importante, também, falarmos de texto. Segundo a concepção de Carvalho (2018), o texto é:

A partir da noção de que a leitura é um processo desencadeado por um indivíduo social e historicamente situado e, por isso, esse sujeito constrói os sentidos do texto, torna-se necessário expandir os limites do objeto observado e compreender que todo e qualquer objeto que encerre em si uma linguagem e, por meio dela, comunique o que quer que seja será considerado texto. Portanto uma imagem, uma obra de arte, um poema ou uma página da web são textos, como tais, sujeitos à ação humana de ler e interpretar (p. 24).

No processo de ensino de línguas, segundo Ferrarezi Jr. (2014), o foco está nas quatro habilidades, sendo elas ouvir, falar, ler e escrever, que devem ser desenvolvidas no aluno durante todo o seu percurso formativo, o qual lhe permitirá ter um ensino completo. As abordagens de ensino de línguas, de forma geral, focam nessas habilidades, pois visam a eficácia do ensino de uma língua por seu aprendiz.

Quando tratamos de letramento, logo nos vem à mente o processo de alfabetização. Sabemos que muitas discussões envolvem esses dois processos, o que não será o foco deste trabalho, mas podemos afirmar que os dois estão envoltos em práticas que fazem uso de métodos e técnicas a fim de promover a aprendizagem, seja na criança, seja em um jovem ou até mesmo no adulto, na imersão da leitura e principalmente da escrita. Para Kleiman (2005, p. 19) “[...] o letramento está relacionado com os usos da

escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”. O processo de letramento envolve as práticas sociais que compreendem a escrita e seus sentidos dentro de um determinado contexto. O letramento escolar visa à compreensão, à ampliação e ao aumento do vocabulário a fim de promover a fluência na leitura.

É importante ressaltar que o letramento não é alfabetização, mas esse processo está incluso, já que a alfabetização também é uma prática, mas, diferente dos processos de letramento, faz uso de regras a fim de ensinar o sistema alfabético. O conceito também demonstra um conjunto de saberes referentes ao código escrito da língua, por isso, os termos “analfabeto”, “semianalfabeto” e “semialfabetizado” dizem respeito aos processos de aquisição das primeiras letras, envolvendo sequências estratégicas e operações cognitivas. O processo de alfabetização é intrínseco ao processo de letramento.

METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica a respeito dos gêneros discursivos, práticas de letramento e ensino de Língua Portuguesa, caracterizando-se por uma abordagem qualitativa. Também realizamos uma pesquisa documental do livro didático *Português: conexão e uso*, do componente curricular de Língua Portuguesa (PNLD 2020/2021/2022/2023) do 7º ano do Ensino Fundamental, escrito por Delmanto e Carvalho.

ANÁLISE DE DOS DADOS

Os dados apresentados neste texto surgiram de uma análise realizada no livro didático do 7º ano do ensino fundamental do componente curricular de Língua

Portuguesa. Ao ser realizada a análise, foi possível perceber que, no livro didático, há presença de vários gêneros discursivos e diferentes propostas didáticas que podem ser utilizadas para ensinar cada gênero.

No presente texto, apresenta-se a análise de alguns gêneros discursivos, como reportagem, biografia e conto. No início de cada gênero, é apresentada uma leitura referente ao gênero discursivo. Antes que o aluno inicie a leitura, há um tópico chamado “Antes de ler”, no qual constam perguntas relacionadas ao conhecimento que o aluno já possui em relação à temática que será abordada na leitura.

Trabalhar o conhecimento de mundo dos alunos é muito relevante para saber o que já conhecem sobre o tema e assim possam construir conhecimentos com outros textos. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 55) destaca que “[...] a linguagem tem como objeto de significação as coisas que compõem a realidade, seja ela realidade experimentada externamente, seja a outra sentida internamente, desejada, imaginada, projetada, simulada. Não importa: falamos das coisas que têm qualquer tipo de existência”. Nesse sentido, antes de lermos algum texto, precisamos utilizar nosso conhecimento de mundo a respeito de uma determinada temática para que haja uma melhor compreensão do que lemos.

Durante a análise, também foi possível perceber a proposta de desenvolvimento da compreensão leitora por meio da etapa de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que são trabalhadas a partir de um texto referente a um determinado gênero discursivo. Além disso, também se notou que, nos três gêneros discursivos analisados, há propostas para o desenvolvimento da produção escrita e oralidade.

Propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa por meio do estudo de um gênero discursivo é muito importante para que os discentes possam se expressar de várias formas e em diferentes contextos, construindo diversos conhecimentos em torno desse

determinado gênero. Antunes (2009, p. 57) destaca que os gêneros são uma “referência para o estudo da língua, e conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente”.

No livro didático, também percebemos a inclusão do letramento digital com uso de tecnologias digitais em uma seção chamada “Cultura Digital”, apresentada depois dos gêneros discursivos analisados. Por exemplo, no gênero discursivo reportagem, há uma proposta de produção escrita trabalhando a fotorreportagem, com os alunos tendo que criar algum tema relacionado a sua cidade, podendo posteriormente utilizar as imagens dessa fotorreportagem para criar um “GIF”.

No gênero discursivo “biografia”, também percebemos propostas de letramento digital. Na seção “Cultura digital”, é proposto que os alunos criem um “videominuto” da biografia deles, elaborando um roteiro do vídeo. Trabalhar com vídeos nas aulas propicia o desenvolvimento de diferentes habilidades, tanto linguísticas como digitais, por isso, é necessário incluir no ensino diferentes tecnologias digitais que possam possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades. Nesse sentido, “Se pretendemos incluir o letramento digital nas escolas, devemos somar às práticas habituais de leitura os novos comportamentos dos leitores, assim como utilizar textos de diferentes mídias, em seus suportes reais” (ZACHARIAS, 2016, p. 24).

No gênero discursivo “conto”, há uma proposta no livro didático para que os alunos criem de forma coletiva um aviso em áudio convidando alunos de outras turmas da escola para participarem de uma roda de contação de histórias. Ao analisarmos a seção “Cultura digital”, contida no livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental, percebemos que trabalhar com tecnologias

digitais nas aulas de Língua Portuguesa se torna relevante para incluir os alunos na era das redes, para que assim possam se tornar letrados no meio digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados neste estudo, foi possível perceber que o livro didático analisado traz várias propostas para que o professor de Língua Portuguesa possa trabalhar suas aulas de forma interacional com os alunos, desenvolvendo habilidades linguísticas e digitais. As propostas apresentadas na seção “Cultura digital” propiciam a aprendizagem ativa do aluno utilizando tecnologias digitais.

Nessa era da informação, os gêneros discursivos estão em todos os lugares e plataformas digitais. Os alunos utilizam vários gêneros para se comunicarem, por isso, é importante que conheçam as variedades de gêneros que existem, pois cada um possui uma finalidade específica e são essenciais na prática comunicativa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Discurso, gênero e cenografia enunciativa. In: MICHELETTI, Guaraciaba. *Enunciação e Gêneros Discursivos* (Org.). São Paulo: Cortez, 2008, p. 28-43.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017.

CARVALHO, Robson Santos de. *Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. *Português: conexão e uso, 7º ano: ensino fundamental, anos finais*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

FERRAREZI JUNIOR, Celson. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GONÇALVES, Maria Silvia. *O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-56.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competência no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-36.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/Unicamp, 2005.

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

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das*

conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 97-118.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. *Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino*. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-19.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Cláudia Raimundo. *O ensino de língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire*. Aparecida. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

Capítulo 14

FANFICTION: UMA PROPOSTA DIDÁTICA AUXILIADORA NA ESCRITA E LEITURA DOS ALUNOS

Ana Gabrieli Marques Silva
Universidade Federal do Tocantins

RESUMO

Vivemos na era tecnológica, e está cada vez mais comum a associação do meio digital com o meio escolar, com isso, o presente trabalho tem como intuito abordar um gênero digital, fanfic, como uma proposta a ser desenvolvida dentro da sala de aula atrelada ao incentivo à leitura e escrita dos alunos, e apesar de ser propagado em sites e ferramentas digitais, ao ser trabalhado em sala de aula, não precisam ser levados ao meio digital, pois a sua estrutura pode ser seguida independente do meio de propagação. Com base na necessidade de aproximar ainda mais os alunos ao mundo ao seu redor, trazer para a sala de aula um gênero em ascensão, é promover a eles a possibilidade de associar o seu meio a realidade escolar. Apesar de ser um gênero desconhecido por uma grande parcela de profissionais da educação, quando se trata dos alunos, este pode não ser tão desconhecido, pois é um gênero que se popularizou entre os jovens. Para construir essa pesquisa, utilizamos a pesquisa centrou-se nos seguintes autores e seus preceitos teóricos: Vargas (2005), Cosson (2012,2019), a BNCC (2017) entre outros autores que perpassam por esse tema. Para realizarmos esta pesquisa nos baseamos no método qualitativo, com ênfase nas pesquisas bibliográficas. No decorrer das pesquisas, vimos que os Fanfics estão presentes na realidade dos jovens e adolescentes em sua maioria, por isso, é importante que esteja inserido no contexto escolar, e cabe ao professor como mediador do

processo de letramento, promover o encontro entre o aluno e a escrita e leitura de fanfics.

Palavras-Chave: Escrita; Fanfics; Leitura; Letramento.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a larga escala de jovens cada dia mais conectados, a escola juntamente com todo o corpo docente tenta se reinventar a cada nova atualização tecnológica e ao mesmo tempo a necessidade de fazer a relação entre a sala de aula e a realidade na qual os alunos estão inseridos. Sendo assim, ambos precisam criar possibilidades para que a escola dialogue com a realidade e o cotidiano dos jovens alunos, contribuindo para o desenvolvimento não só de práticas sociais, mas para promover o estreitamento das relações aluno-escola. Nesse contexto o gênero *fanfic*, *Fanfction*, ou *fics* surgem como uma prática social possível para a dinamização e a aproximação do contexto cultural escolar com o contexto do campo tecnológico.

O *Fanfction*, ou *fanfic*, são contos, romances e textos escritos por terceiros de acordo com o nível de proximidade deles com a obra original, em outras palavras, o termo vem do inglês que significa "fã de ficção", ou "ficção criada por fãs" e os autores de um fanfic são chamados de "*Ficnriter*". Esse gênero é produzido unicamente para fins de compartilhamento entre uma comunidade de pessoas com interesse em comum, sendo então uma prática sem intenção de fins lucrativos e comerciais, pois são escritas utilizando personagens e parte de histórias já existentes. De acordo com Vargas (2005), esse gênero ganhou espaço e mais viabilidade nos anos 2000, logo em seguida da publicação da série de livros que contam que história do Harry Potter, da autora J.K. Rowling, mas vale ressaltar que a origem desse gênero é

incerta, no entanto vem ganhando cada vez mais visibilidade ao longo dos anos.

A escrita de *fanfics* não existe sem relação com uma obra já existente, os Fics são escritos de acordo com o nível de proximidade que o leitor tem de uma determinada obra, autor ou famoso. E a partir dessa relação, são criadas histórias envolvendo personagens de livros, atores, criadores de conteúdos, cantores, artistas num aspecto geral e até mesmo filmes.

O *Fanfiction* é um gênero propagado com uma maior força no meio digital, em plataformas que foram criadas exclusivamente para o armazenamento destes, por exemplo, *Wattpad* e *Spirit*, que além de armazenar os textos, possui um filtro dividido em temas de interesse, personagens mais famosos e a idade que os leitores precisam ter para ler. No entanto, não significa que seja um gênero que deva ser utilizado apenas no meio digital, podemos sim inserir no contexto escolar e proporcionar ao aluno a experiência de vivenciar a produção e a apreciação de uma *fanfic*, seja criada por ele, ou por colegas.

Sobre gêneros compreendemos que, segundo Marcuschi (2007) o surgimento de cada um deles é derivado da nossa necessidade de comunicar com os outros, ou seja, a inserção de gênero *fanfic* dentro da sala de aula nos ajuda a compreender como funciona o meio Cibernético bem como o meio criativo que envolvem a inspiração e a interpretação das leituras e análises dos alunos a respeito das obras lidas. Vale ressaltar também que o gênero é em parte social então eles têm muita relação com a realidade dos indivíduos é por isso que trazendo para sala de aula a gente consegue fazer com que o aluno interaja a sua realidade ou insira sua realidade no conteúdo a ser escrito fazendo interação entre a realidade e a obra a ficção.

Quando falamos de leitura e escrita não podemos deixar de lado as perspectivas de letramento. Por isso, o

presente texto busca abordar a relação que pode existir entre o gênero *fanfic* e as práticas de letramento, e como os professores podem se atrelar a esses como forma de incentivar e desenvolver em sala de aula atividades que promovam a interação mais próxima entre leitura e escrita. Segundo Vale e Striquer (2014) as formas de leitura surgem gradativamente em relação as novas práticas sociais, requerendo assim, do sujeito leitor o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e escrita. Cabe as instituições escolares estreitarem as relações e contribuir no desenvolvimento dessas novas habilidades para que os alunos sejam capazes de interagir com as mais diferentes práticas de leituras e escrita presentes na sociedade atualmente.

FANFICTION: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO

Considerando que a ideia do trabalho de fanfics relaciona o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos temos como referência teórica o conceito de Cosson (2012,2019) afirmando que letramento literário está associado a capacidade do leitor de construir suas próprias inferências acerca do conteúdo lido, além disso o leitor formado sabe escolher suas obras com base em toda sua experiência como leitor.

Com isso, o letramento literário segundo ele é uma prática de formação de leitores com o intuito não só de ensiná-los a codificarem os trechos a serem lidos, mas que sejam conscientes em todo processo de leitura construindo suas próprias concepções. Considerando essas afirmações ressaltamos a importância desse letramento com fanfics, isto é, a partir das leituras e produções o aluno vai tendo contato de maneira inconsciente desse letramento, podendo assim ser uma prática conjunta: letramento

literário + leitura e produção de fanfics. Em concordância com Cosson (2019), Magda Soares afirma:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social! (SOARES, 1998, p. 72).

Segundo Toledo (2013) os fanfics exploram pontos de vistas variáveis, que auxiliam na reestruturação da história, do enredo e personagens, dando possibilidades para explorar campos que não foram explorados ao longo da história original, preenchendo ou criando lacunas ao longo do enredo, não como cópia, ou plágio, mas como se fosse a visão do *ficwriter* a partir da sua imersão ou desejo e imergir dentro da obra original.

Os Fanfics possuem um número de leitores que aumentam a cada dia, de lugares, culturas e idades variadas, ambos interessados em histórias interessantes, inusitadas, criativas e que agradem seu gosto. Por isso espalhou-se de forma rápida no meio digital. No entanto, inseri-los na realidade escolar é inserir a escrita destes de forma que venha aguçar a criatividade dos alunos, uma vez que, se o intuito é prender o leitor, o escritor precisa atentar-se a relação que deseja construir ao longo do texto, por isso Antunes (2003) afirma:

A atividade de escrita é interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele [...] A visão interacionista supõe que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. (ANTUNES, 2003, p. 45-46).

A escrita de fanfics se destaca pela total liberdade do *ficwriter* na elaboração do texto, isto é, ao ser levada para a

sala de aula, o professor pode deixar claro para os alunos na escrita, ou seja, explicar a eles que a criatividade pode ser utilizada sem receios. A facilidade que o fanfic trás para a sala de aula, no que relacionado a escrita, se confirma pelo que Antonio Marcuschi (2007, p.155):

[...] gênero textual refere os textos materializados em situação comunicativa recorrente. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

A escrita das fanfics está ligada ao desenvolvimento de habilidades no que se refere à produção de informações, segundo a sua visão e entendimento acerca do que já é conhecido pelo aluno, ou seja, a criatividade do aluno não pode ser deixada de lado nessa hora, sendo ela primordial para a construção do texto, apesar de na obra original possuir um enredo e um cenário, nas fanfics o autor fica livre para usar e recriar elementos que julgar necessário para a construção da sua obra.

Cosson (2019) afirma que o professor como mediador do ensino deve promover atividades de influenciem ou incentivem os alunos a participaram e se envolverem nelas, e nesse momento associando ao gênero *Fanfiction* podemos citar que por uma boa parte dos alunos terem contato com o meio digital, a inserção de atividades de rescrita, leitura, análise e criação de fanfics podem ser vistas com bons olhos pelos educandos.

Seguindo os preceitos da BNCC (2017), a tecnologia é colocada como um dos recursos que devem ser inseridas no currículo escolar, a proposta é que a cada nível de ensino, novos gêneros devem ser inseridos de acordo com

opinião e apreciação, e gêneros multissemióticos e hiper midiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Como consequência disto, ampliamos as formas de comunicação devido sua estrutura que variam de acordo com o uso social, pois os gêneros digitais, portanto, podem ser variáveis, versáteis e transmutáveis, estando em constante evolução, da mesma forma o gênero em questão, os fanfictions.

Quando se fala em práticas de leitura, Cosson (2019) defende que há uma série de modos de ler, e todos eles são fundamentais no processo de compreensão da obra, sendo estes, a leitura de contexto, de texto e intertexto. No que se refere a leitura de contexto, o autor defende que é preciso compreender o cenário e o espaço no qual o texto está inserido, e com base nisso, o aluno poderá inferir se há ou não uma relação entre o contexto ao qual a obra está inserida, e o contexto em que ele, como leitor, vive. Ao se tratar de leitura de texto, o autor afirma que é preciso analisar a tecitura do texto, e a forma como ele é desenvolvido, e assim, promover ao leitor uma identificação com a forma de escrita do autor da obra a ser lida. Por fim, a leitura de intertexto está ligada a importância de o leitor fazer as ligações entre as referências e informações presentes no texto, ou seja, perceber nas entrelinhas os outros textos que são inseridos a narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é o mediador no processo de letramento, uma vez que este está em contato com o aluno diariamente no ambiente escolar, e cabe a ele a responsabilidade de sempre estar pesquisando e melhorando as práticas de letramento pensando não apenas na facilidade, mas na fruição que esse professor precisa ter para que os alunos se sintam convidados a participar do processo. Não há como

construir uma metodologia, ou pensar em práticas de letramento sem pensar na peça principal, o aluno, este deve ser levado em consideração desde o início, pois precisam estar motivados e interessados a fazerem sua parte e assim, aproveitar com deleite as atividades propostas.

Os fanfics, assim como outros gêneros mais populares hoje, precisa ser inserido no contexto escolar, e para isso é importante que o professor pesquise sempre sobre as plataformas onde eles estão inseridos, e a forma como eles são escritos, e principalmente compreender quais os limites entre a escrita fanfics e o plágio.

A escolha das obras para basear a escrita dos fanfics são de extrema importância também, pois os alunos precisam se sentir próximos, ou minimamente envolvidos na obra para que sejam convidados a escrever mais sobre elas. Por isso, como mediador, o professor deve ouvir os alunos em todo o processo de pesquisa a respeito do que eles gostam de ler, assistir, ouvir, pois somente com base nessas respostas o professor terá as informações precisas para escolher as obras a serem trabalhadas em sala de aula.

Contudo, os fanfics são um gênero fácil de compreensão, e como sua ascensão, será cada vez mais comum os alunos saberem do que se trata quando levado em sala de aula. A internet e toda a cultura cibernética é realidade, e mesmo que muitos dos alunos ainda não tenham acesso à internet em casa, os fanfics podem ser trabalhados e produzidos sem perderem sua essência, isto é, a sua produção com base em uma obra já existente.

Formar pessoas letradas está longe de ser uma temática saturada ou simplesmente desgastante, pelo contrário, as formas de leitura estão cada vez sofrendo alterações e atualizações, os leitores estão constantemente se atualizando, e vivenciando novas experiências, com isso, se faz necessário construir um propostas que sejam pensadas especificamente na realidade do aluno.

REFERÊNCIAS

- VARGAS, M. L. B. *O fenômeno Fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo, 2005.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998. _____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Revista Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ALENCAR Daniele.A; ARRUDA, Maria I.M. *Fanfiction: uma escrita criativa na web*. Perspectivas em Ciência da Informação, v.22, n.2, p.88-103, abr./jun. 2017
- BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2016 [1979].
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. Ed., 3ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. - 5.ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007
- ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. (e-book)
- São Paulo, ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. Parábola, 2016.

Capítulo 15

A IMPORTÂNCIA DO (MULTI) LETRAMENTOS E A LUDICIDADE, UMA NOVA PROPOSTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marise Batista da Silva¹

RESUMO

O presente artigo visa discutir a ludicidade na Educação Infantil por meio da pedagogia de Multiletramentos, cujo o campo de aplicação foi uma creche pública do Município do Dianópolis - To – segmento Maternal I e II –, localizada em uma comunidade da Periferia da referente cidade. Os principais teóricos utilizados na Pesquisa foram: SOARES, ROJO, VIGOSTKY e dentre outros. Para elaboração da apostila de sugestões de atividades, foram feitas um momento com os educadores de uma formação continuada tendo como tema o multiletramento e a ludicidade na educação infantil, onde foram desenvolvidas várias atividades práticas para serem trabalhada no Cmei. A confecção dessa apostila de sugestões de atividades tem como finalidade artigo a finalidade de reconhecer a importância do Lúdico e o Multiletramento na Educação Infantil.

Palavras-chave: Multiletramento. Ludicidade. Apostila pedagógica. Educação Infantil.

¹ Professora Seduc _TO, Pedagoga, (63) 984069463e-mail marise_dno32@hotmail.com.br.

INTRODUÇÃO

O presente artigo a finalidade de reconhecer a importância do lúdico e o multiletramento na sala de aula de um Cmei na Cidade Dianópolis-To, e demonstrar sua contribuição no desenvolvimento infantil dentro da educação, também como uma ferramenta norteadora que possibilita enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase desenvolvimento da criança. É nesse contexto que o presente artigo foi elaborado com a finalidade de discutir a Pedagogia dos Multiletramento tendo como ferramenta norteadora aprendizagem na Educação Infantil através do aprender brincando. A partir daí foram feitas oficinas pedagógicas com os professores, construímos a uma apostila pedagógica com várias sugestões de atividades lúdicas a serem desenvolvida com os alunos.

Jogos e brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças desde início do mundo e nessa concepção que o presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de resgatar o lúdico como instrumento multimodal no processo educativo, mostrando que para se trabalhar ludicidade não precisa abandonar os conteúdos propostos na educação infantil, pois o lúdico é indispensável para o seu desenvolvimento e através dele que a criança se comunica com o mundo e consigo mesma, permitindo uma visão real do mundo. E é por meio dessa descoberta, que a criança consegue se expressar, analisar, criticar e transformar sua realidade, trazer os multiletramentos para sala de aula nos permite a levar vários recursos materiais para serem trabalhados na aula, enriquecendo assim a prática docente e formando sujeitos críticos e criativos. Diante desses objetivos as perguntas da pesquisa podem ser resumidas em:

1. Qual a importância das atividades lúdicas e Pedagogia do Multiletramento na educação infantil?

2. Quais são os desafios encontrados pelo professor para trabalhar a Ludicidade na Educação infantil?

A proposta desse trabalho tem como objetivo geral discutir os multiletramentos e a ludicidade como uma nova prática de ensino nas salas de aula da educação infantil e os objetivos específicos:

- Compreender a importância do Multiletramento e a ludicidade na educação infantil;
- Elaborar uma proposta de didática como base a ludicidade e os multiletramentos;
- Montar uma apostila pedagógica no qual o orienta o educador para trabalho com essas teorias: ludicidade de e (multi) Letramento.

Esse trabalho foi desenvolvido em três momentos: o primeiro foi à escolha e a delimitação do tema, no segundo momento fez-se o levantamento de dados, busca de teóricos que defendem esse tema e o terceiro momento a construção escrita do presente artigo. Esse artigo está composto da seguinte forma: Resumo, Palavras chaves, Introdução, Fundamentação Teórica aqui trago os principais teóricos e as definições sobre tema pesquisado, Procedimentos Metodológicos nesse tópico descrevo qual foi a metodologia utilizada na pesquisa, Análise de Dados, aqui faço as discussões e quais foram os resultados

obtidos nessa ação, em seguida Considerações finais e por último as Referências bibliográficas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aqui apresentamos os principais conceitos teóricos necessários que serão utilizados para realização dessa pesquisa descrevendo o que é Multiletramento e importância de trabalhar com atividades na Educação Infantil. Nesta apresentamos os principais teóricos que

vieram subsidiar esse trabalho e é por acreditar nisso, que podemos enriquecer a prática docente em busca de uma educação de qualidade.

Conceituação de Multiletramento:

O processo de letramento se dá na interação da criança por meio das múltiplas linguagens na ação com os objetos lúdicos (brinquedos, materiais artísticos e de leitura). O processo de letramento, que antecede a alfabetização, é plural como processo de comunicação e vinculação de mensagens, designa diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo, não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial; ocorre na interação da criança com os objetos lúdicos - materiais de leitura, arte e de brincar (SOARES, 2002).

Nas práticas educativas utilizando os objetos lúdicos com crianças de 0 a 3 anos, há de se considerar que as mudanças sociais e tecnológicas ampliam e diversificam as formas de disponibilizar, compartilhar, ler e produzir informações e conhecimentos. Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferente modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música, levando em conta as multimodalidades (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) que constituem as linguagens híbridas, na multiplicidade de significações e contextos culturais (SANTOS 2016).

Para Santos, o multiletramento pode se caracterizar como o alfabetizar através das mídias e do lúdico, atrelando ao aprender brincando, e só preocupar com o letramento escrito é um erro, pois, vivemos em uma sociedade com multiplicidade de linguagens, de mídias e de cultura, na qual esses elementos fazem parte do cotidiano dos alunos, desta

forma, assim como, os textos escritos em livros, revistas, jornais, brinquedos e materiais artísticos, comunicam e desenvolvem as linguagens, também, as figuras e as imagens das mídias digitais (mapas, infográficos, fotos, vídeos, obras de arte e outros elementos visuais) exercem influência sobre o aprendizado das crianças, decorre desse fato, a necessidade de trabalhar com os multiletramentos (multilinguagens e multiculturas) desde a Educação Infantil.

Salientamos que, apesar da realidade, os recursos disponíveis às creches, muitas vezes, impossibilitarem a utilização das mídias e tecnologias, os educadores nas práticas educativas em sala de aula devem considerar e reconhecer a sua influência na vida da criança. De acordo com ROJO, o conceito de multiletramentos vai mais além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal. São necessárias novas ferramentas e novas práticas para dar conta da multiplicidade de linguagens dos textos em circulação. O professor não pode mais se ater à escrita manual e impressa. As metodologias de ensino devem incluir o uso de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação (ROJO, 2012, p.2).

Para favorecer os multiletramentos em sala de aula, Rojo (2013) pondera que a escola deve incorporar o que se chama de repertório de mundo do aluno, ou seja, da cultura local que esse estudante leva para a sala de aula. O que é apresentado na mídia de massa, o que é visto na internet, deve ser colocado em diálogo. A autora ressalta que a escola não deve abandonar seu patrimônio, mas enriquecê-lo, visando ao futuro. Ou seja:

[...] pensando na questão da formação para o trabalho, para a cidadania, para a vida pessoal, enfim. Portanto, funcionar, primeiro colaborativamente, segundo “protagonistamente” implicaria em uma pedagogia de projeto e não em uma pedagogia de conteúdos. (ROJO, 2013, p.2).

No Brasil, a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) é clara em relação à necessidade de se contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. De acordo com o documento, a compreensão e a produção oral e escrita supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL, 1998, p. 23-4). Trabalhar o Lúdico atrelado ao multiletramento é muito desafiador, mas ao mesmo tempo prazeroso, pois se torna o processo de ensino aprendizagem mais simples e objetivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado tendo como base a pesquisa bibliográfica em documentos e textos de diversos teóricos. Em seguida foi realizada uma pesquisa-ação que se insere na abordagem qualitativa. Dentro da abordagem qualitativa, optamos por desenvolver um estudo bibliográfico e desenvolver uma pesquisa-ação de cunho colaborativa, por se tratar de uma pesquisa-ação que objetivou pesquisar um tema e fazer uma ação com objetivo de ajudar os professores do Cmei na sua prática e assim no ensino aprendizagem desses alunos, embasado em teóricos como ROJO, Zabala e dentre outros. PA é definida por Thiollent (1985, p. 14) como uma pesquisa com base empírica, "realizada em estreita associação com uma ação ou

com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". O termo PA foi cunhado em 1946 por Kurt Lewin (1946), ao desenvolver trabalhos que tinham como propósito a integração de minorias étnicas à sociedade norte-americana. Assim, definiu PA como a pesquisa que contribui não apenas para a produção de livros, mas que conduz à ação social. A PA tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático, dando possíveis soluções para o problema encontrado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente trabalho teve como finalidade elaborar uma apostila de atividades lúdicas de acordo com a pedagogia dos Multiletramentos com objetivo de auxiliar os docentes na sua prática pedagógica . Para isso foram feitos estudos em livros, teses, artigos, revistas pedagógicas sobre o tema em questão e durante dois dias foi realizada A formação continuada desses professores no Cmei O Pelicano no Município de Dianópolis, localizado na Região Sudeste do Tocantins no qual faz parte da Zona Turística do Jalapão e da Serras Gerais .

Nesta parte do artigo será pontuado de como foi feito o trabalho com os professores do CMEI O Pelicano e quais os resultados obtidos. A pesquisa foi realizada em

uma Creche Municipal da Rede Pública do Município do Dianópolis, no segmento Maternal I e II. Teve como participantes 13 professoras. Tratou-se de uma pesquisa-ação colaborativa, de acordo Gil (2010) se concretiza com planejamento da ação destinado a

enfrentar um problema, que foi objeto de investigação.

Esse trabalho foi realizado em três momentos:

1º MOMENTO: Projeto de Intervenção

Foram selecionados os seguintes instrumentos para coleta de dados:

- questionário, com finalidade de levantar dados sobre o conhecimento das professoras sobre o tema e se esses conhecimentos são aplicados por elas;
- registros do dia, composto de controle de frequência e caderno, no qual as professoras registram as atividades feitas durante essa formação.

As docentes responderam ao questionário informando os seus conhecimentos sobre o tema multiletramento e letramento visual e a frequência da utilização desses temas em sala de aula; As docentes responderam ao questionário informando os seus conhecimentos sobre o tema multiletramento e a qual a frequência da utilização desses temas em sala de aula. A aplicação do questionário foi usado somente para conhecer a opinião das professoras sobre o tema pesquisado e se as mesmas já fazem uso dos conceitos no seu planejamento pedagógico e como o ponto de partida do trabalho feito no CMEI.

O questionário foi fundamental para a elaboração da apostila de atividades e a realização das oficinas pedagógicas cujo título foi Aprender brincando.

2º MOMENTO: FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES:

Título: A importância do (multi) letramentos e a ludicidade, uma nova proposta de ensino na educação infantil. Em cima da resposta dos questionários foi elaborada uma formação para os professores de acordo com o tema relatado.

Objetivos da formação:

- Discutir a importância do multiletramento e a ludicidade na Educação Infantil;
- Definir o que é multiletramento;
- Falar sobre o lúdico na aprendizagem das crianças do CMEI.
- Fazer oficinas pedagógicas com propostas de atividades lúdicas para ser
- Trabalhadas na sala de aula da Educação Infantil.

3º MOMENTO: OFICINA PEDAGÓGICA:

Objetivo geral: Discutir os multiletramentos e a ludicidade como uma nova prática de ensino nas salas de aula da educação infantil;

Objetivos específicos:

- Fazer oficinas com várias sugestões de atividades para serem trabalhadas com os
- alunos do CMEi-O Pelicano;
- Elaborar uma apostila de sugestões de atividades lúdicas como produto final desta
- proposta de trabalho;
- Metodologia:
- As oficinas oferecidas na Formação foram: Oficina de Leitura e Escrita, Oficina
- Jogos e Brincadeiras, Oficinas de Musicas de rodas e Infantis Oficinas de Artes
- Produto Final: Elaboração da Apostila com várias sugestões de atividades lúdicas
- e envolvendo os multiletramentos para serem trabalhadas no Cmei;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação Infantil segue as mudanças ocorridas na história e nas diferentes concepções de sociedade, de família e de infância. No campo educacional, o surgimento da Educação Infantil, em especial, nas instituições públicas de ensino, é um movimento recente no Brasil. As primeiras creches surgiram com a revolução industrial na necessidade da inserção da mulher no mercado de trabalho. Nessa época, o atendimento era de cunho assistencialista e, por isso, por muito tempo, esses espaços eram considerados “depósitos” de crianças.

A Educação Infantil vem sendo transformada ao longo dos anos, acompanhando os modelos de sociedade vigente. As políticas públicas também foram fundamentais para formar o modelo de Educação Infantil que se tem hoje. Destaca-se sempre a importância de Educação Infantil de qualidade e as experiências nessas vivenciadas para a formação do sujeito. Pensando no espaço da Educação Infantil, Zabala (1998) destaca que a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vivem, e as instituições educacionais são um dos lugares prediletos. Para Pedagogia do Multiletramento, de acordo com Rojo (2012), não se restringe aos vários modos de estimular os eventos de letramento, mas envolve também os aspectos culturais, que estimulam a inclusão sociocultural, por meio de práticas como a que se propõe aqui.

A Educação Infantil é a etapa privilegiada para o trabalho reflexivo com as crianças. Os professores podem apresentar inúmeras possibilidades, nas quais a aprendizagem ocorre por meio da troca e do reconhecimento da criança como sujeito da sua própria ação. Assim, estudos como o aqui apresentado possam impulsionar esses profissionais para tais práticas do aprender brincando. De acordo com os relatos feitos pelos

professores na avaliação desse dia “D”, de Formação na escola que faz parte de do Projeto cujo nome é Família na escola, onde a família tem parceria com o CMEI, eu como sou a mãe e Professora Formadora fiz essa pesquisa-ação colaborativa descrita no artigo acima. Então concluir-se que por meio dessa pesquisa-ação aqui apresentada e como produto final de cunho educacional – apostila pedagógica de sugestões- destinadas para as crianças, para que possam ter práticas significativas em torno da sua aprendizagem com situações desafiadoras e lúdicas, possibilitando que elas façam análises críticas, de forma a ampliar seus conhecimentos, inclusive o seu conhecimento de mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE – Formação continuada para professores*. Brasília, 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 2010.
- ROJO, R. *Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. Universidade Federal do Ceará/ Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: 134 Revistas Práticas de Linguagem, v. 6 especial – Escrita discente – 2016.
- ROJO, R.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. P.71.

- SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: 2016.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, 1985.
- ZABALA, A.A. *Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 16

LETRAMENTOS CRÍTICOS E DIGITAIS NO ENSINO: A IMPORTÂNCIA DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES/PRODUTORES CRÍTICOS

Bruna Roberta dos Santos¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão acerca dos letramentos digitais e críticos no processo de ensino-aprendizagem. A proposta é pensar no quão importante é a utilização de mídias digitais no contexto escolar em meio ao cenário atual de pandemia de COVID-19 e de propagação massificada de desinformação e *fake news*. Propõe-se um exemplo de atividade com uma mídia digital – o *podcast* – e relacionam-se as etapas de produção às competências desenvolvidas durante o processo. A discussão sobre a inserção das mídias digitais como instrumentos metodológicos à prática docente na educação básica se justifica pelo potencial que as mídias digitais têm em aproximar o aluno do processo de aprendizagem e corroborar com o desenvolvimento integral de competências e habilidades pedagógicas, científicas, profissionais e de cidadania.

Palavras-chave: letramentos digitais, letramentos críticos, desinformação, *fake news*, educação, mídias digitais, *podcast*.

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação da UNESP campus de São José do Rio Preto com apoio da CAPES/PROEX (contato: bruna.roberta@unesp.br).

INTRODUÇÃO

Há muito tempo que se discute o surgimento da tecnologia e toda a sua modernização com o passar dos anos. É nítido perceber, no nosso cotidiano o quanto somos vinculados aos usos das ferramentas tecnológicas: as idas ao banco para fazer transações financeiras já não são tão necessárias, a comunicação (interação) é facilitada pelas mídias sociais digitais, a resolução de tarefas profissionais e estudantis é possível por computadores e celulares, entre outras práticas sociais que foram ressignificadas com o advento da era digital.

A “invasão” tecnológica ficou mais evidente no cenário atual quando tivemos que nos isolar em meio a uma pandemia e lidar com informações inverídicas veiculadas pelas mídias digitais que fortaleceram movimentos negacionistas e foram protagonistas na definição das eleições, no Brasil e em outros países como EUA.

Nesse contexto, fomos desafiados a reinventar as formas de trabalho, de estudo e de relações pessoais, saímos do mundo físico, anteriormente compartilhado com o mundo digital, e nos inserimos quase que integralmente no universo tecnológico. Em meio ao isolamento social, só foi possível manter as atividades profissionais e estudantis graças à tecnologia e suas ferramentas, mesmo que em alguns casos de forma precária ou inexistente quanto ao acesso de tecnologias nas escolas (essa discussão sobre políticas públicas educacionais não será abordada neste artigo). Por outro lado, a importância dessas ferramentas não se limitou à utilização laboral e positiva, mas se destacou pelo mau uso nas possibilidades de edição e veiculação de conteúdos diversos.

As mídias digitais têm um papel fundamental na concepção do cenário contemporâneo de desinformação e *fake news*: primeiro, porque a disseminação de informação

por esse meio é mais rápida e, segundo, porque todo conteúdo produzido e repassado pode ser reescrito e editado, portanto, manipulado. Assim, em meio a tanta disputa de poder político, as *fake news* tiveram papel de destaque como fonte de informações nas eleições do Brasil, bem como também colocou o país no ranking mundial dos países que mais tiveram mortes por Covid-19 em 2021, fortalecidas pelos os movimentos que negam a ciência.

Nessa contextualização, percebe-se que nossos alunos crescem em um mundo onde o uso da tecnologia é predominante e a infodemia é uma realidade que causa prejuízos para informação de qualidade em diferentes áreas da sociedade (KOMESU; GUIMARÃES, SILVA; 2020). Os letramentos críticos e digitais são praticados o tempo todo, mas sem uma mediação capaz de desenvolver um letramento autônomo frente às informações falsas e enganosas. Para este propósito e para que o ensino não seja descontextualizado e desmotivador, é importante que os métodos sejam renovados e se proponha uma nova forma de mediar o conhecimento na educação, incluindo de vez as mídias e ferramentas digitais na concretização de metodologias ativas e na aproximação dos estudantes no processo de aprendizagem que tenha sentido e propósito em suas vidas.

LETRAMENTOS, EDUCAÇÃO BÁSICA E MÍDIAS DIGITAIS

O letramento é entendido como práticas sociais de linguagem que priorizam os usos da escrita, socialmente valorizados ou não, de diferentes locais e culturas em diversos contextos, inclusive o digital (que abrange textos visuais e audíveis – vídeos, imagens, sons, músicas etc.) (ROJO; MOURA, 2019).

Com a diversidade de letramentos, surgiram estudos específicos que analisam as práticas sociais de linguagem dentro de contextos singulares, como o *letramento escolar* que abrange as atividades de textos no ambiente escolar, considerando tanto ações pedagógicas como ações administrativas gerais; o *letramento acadêmico-científico* que observa as práticas sociais de linguagem no âmbito da universidade e da pesquisa; o *letramento crítico* que analisa a relação do sujeito e da linguagem com instituições, com interesses seletivos (individuais e coletivos) na dimensão ideológica do texto; o *letramento digital* que olha para as novas práticas textuais no universo tecnológico, dentre outros.

Para este trabalho, destacam-se os letramentos críticos e digitais em contexto de ensino-aprendizagem na escola. A escolha em propor uma discussão sobre esses letramentos no contexto escolar se justifica pela conjuntura social em que nossos alunos crescem e se desenvolvem, inseridos em uma cultura predominantemente digital carregada de desinformação e *fake news* disseminadas por mídias digitais.

Essa discussão se inicia com as noções sobre esses letramentos em específico. O letramento digital recobre as novas práticas sociais de leitura e de escrita na esfera digital, o que pressupõe habilidade de uso dessas ferramentas associada às competências linguística-comunicativas de leitura e de produção textual dos mais diversos gêneros escritos e orais, capacitando o indivíduo ao uso de forma funcional e colaborativa com segurança digital e desenvolvendo a comunicação eficiente, o entendimento sociocultural e a criatividade (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

O letramento digital se caracteriza por incluir o sujeito na sociedade por meio do uso das novas tecnologias informacionais e é, nessa ação, que se pode praticar o letramento crítico, que observando os atos institucionais e detectando os interesses particulares de grupos sociais,

prioriza as dimensões ideológicas da produção textual (JANKS, 2018). Assim, espera-se que o sujeito da linguagem desenvolva criticidade na sua condição de cidadão que lhe permita se relacionar com o outro sujeito reflexivamente, promovendo uma sociedade menos injusta e mais democrática em suas relações (McLAREN, 1988).

Praticar esses letramentos na escola é promover o desenvolvimento integral das competências projetadas no estudante pela sociedade, apresentadas no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), assim, preparam-se indivíduos para exercer a cidadania, ter conhecimentos diversos – técnico, científico e cultural – e atender a demanda do mercado de trabalho. As competências específicas da área de linguagens no ensino fundamental propõem que os alunos conheçam, compreendam, explorem e pratiquem os diferentes usos da linguagem (linguística, artística e corporal) a fim de promover a expressão e a comunicação argumentativa na relação com as diversidades de saberes, identidades e culturas, “atuando criticamente frente as questões do mundo contemporâneo (...) na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018). Das seis competências específicas, destaca-se a competência número seis que enfatiza a importância de desenvolver competências para o uso de tecnologias digitais e suas linguagens, a saber:

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2018)

Essa competência coloca o aluno na posição de “agente produtor de informações” (KLERING; ROSA; KERSCH, 2020). Uma vez que esta é desenvolvida, o aluno será capaz de “produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos”, capacidade que requer o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura e produção de textos. Essas habilidades são trabalhadas, sobretudo, no componente curricular de Língua Portuguesa e a transformação do aluno em produtor de conteúdo pode ser trabalhada com o uso das mídias digitais nessa disciplina (juntamente com outras ou não).

O trabalho com as mídias digitais coloca o professor na posição de mediador do conhecimento e curador das mídias digitais, uma vez que estas só podem ser criadas e administradas por maiores de idade, e tem o potencial de desenvolver, nos alunos, o pensamento científico e crítico e atitude autônoma e combatente frente a informações falsas e enganosas no contexto de desinformação e *fake news*.

A proposta de trabalhar com mídias digitais na disciplina de Língua Portuguesa pode ser feita em todos os anos das etapas do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no entanto, a criação de conteúdos em mídias digitais é mais significativa a partir dos dois últimos anos da etapa I (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental, porque os alunos já têm um desenvolvimento mais maduro das habilidades de leitura e escrita. É possível criar perfis no *Instagram*, *Facebook*, *Tiktok*, programas de *podcast* etc., com a finalidade de divulgar conteúdos educacional, científico, informacional, noticiário, artístico, entre outros, produzidos pelos alunos.

Para entender melhor o processo de criação de conteúdo em mídias digitais no contexto escolar, apresentase um exemplo de atividade que pode ser trabalhada a partir dos 4º anos e que pode ser integrada ou não a outras

disciplinas do currículo de acordo com a proposta desenvolvida pelo professor.

PROPOSTA DE TRABALHO COM *PODCAST*

A mídia digital escolhida para o exemplo de atividade é o *podcast*. Para quem ainda não tem familiaridade com essa mídia, de modo bem simples: é uma mídia de áudio que se assemelha ao rádio, mas se diferencia nos aspectos técnicos, pois os conteúdos são gravados, permitindo o acesso em demanda, ou seja, a qualquer momento em que o ouvinte desejar diferentemente dos programas de rádio que precisam ser acompanhados em horários pré-estabelecidos. A gravação do conteúdo é bem simples, necessitando apenas de utilização de microfone, fone de áudio e um computador com acesso à internet. O conteúdo gravado dos *podcasts* fica armazenado em arquivo digital que pode ser acessado em páginas eletrônicas ou plataformas de *streaming*, como Deezer, Spotify entre outros.

A utilização de *podcast* durante a pandemia teve aumento significativo entre os brasileiros de acordo com a pesquisa “*Podcasts e a crescente presença entre os brasileiros*”, feita pelo IBOPE em 2020 e publicada pelo Grupo Globo em 2021. Em razão desse evento, muitos estudos vêm acompanhando a produção e utilização dessa mídia no nosso país. As autoras Klering, Rosa e Kersch (2020) estudaram o uso do *podcast* na universidade durante o ensino remoto e a partir desses estudos criaram um quadro de processo criativo de um *podcast*, baseadas nos elementos dessa mídia analisados por Avegerinou e Pettersson (2007), conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro retirado do texto “Multiletramentos em tempos de ensino remoto: o trabalho com podcasts” das autoras Klering, Rosa e Kersch (2020).

Avgerinou; Pettersson, 2007

O PROCESSO CRIATIVO DE UM PODCAST

A MENSAGEM DEVE SER:

- * bem estruturada
- * fácil de encontrar
- * simples
- * acessível
- * consistente
- * clara
- * compreensível
- * cativante
- * correta

C

01 ANÁLISE E SINOPSE

Durante o planejamento, analise a mensagem que deseja transmitir, quem será seu público alvo e suas características específicas, reúna os dados e informações necessárias, além selecione uma maneira de transmitir a mensagem. Quando você já definiu os objetivos e o público alvo do seu podcast, é a hora de começar a trabalhar na sinopse e a estruturar o material.

02 PRODUÇÃO DO RASCUNHO

Escreva o texto preliminar e selecione as imagens e desenhos. Pense nos efeitos sonoros e nos momentos que você considera adequado colocar. Revise tudo para garantir que o conteúdo esteja correto e estruturado de maneira clara.

03 PRODUÇÃO DO ROTEIRO

Edite o seu rascunho para a versão final, verificando o estilo de escrita, linguagem e a terminologia utilizada. Também é importante garantir que você esteja utilizando imagens e sons de domínio público para não ter problemas relacionados a copyright.

???

IMPORTANTE PENSAR

???

<p>ESTRUTURA</p> <p>Qual é o formato do programa? Que elementos recorrentes farão com que seus ouvintes continuem ouvindo os próximos episódios? O conteúdo principal do episódio está no início ou no final?</p>	<p>ESTILO</p> <p>Qual é o estilo de apresentação? Casual ou em um tom mais profissional? De brincadeira? O estilo é relacionado com o conteúdo?</p>
--	--

<p>ELEMENTOS TÉCNICOS</p> <p>O podcast está conectado a um website? É possível o ouvinte entrar em contato para fornecer feedback sobre o podcast?</p>	<p>CONTEÚDO</p> <p>O que está segurando a atenção da audiência?</p>
---	--

Tendo como base esse exemplo de processo criativo de *podcast*, propõe-se pensar em uma atividade de criação de um programa de *podcast* que pode ter diversos temas: como narração de história de clássicos da literatura brasileira infanto-juvenil ou ainda um programa de divulgação de checagem e verificação de informações sobre saúde (ou algum outro tema) veiculadas pelas mídias digitais e jornalísticas.

A organização de um programa de *podcast* requer muitas atividades planejadas e organizadas pelos alunos, tendo o

professor como mediador do processo e curador da ferramenta. Nessas atividades, são envolvidas ações de pesquisa e leitura analítica para o tema e a composição da estrutura e estilo dos episódios da série, bem como a prática técnica da produção de conteúdo em uma mídia específica.

Os elementos que compõem a produção do *podcast* são definidos na escolha do público e do(s) objetivo(s) do programa. A partir de então é possível determinar a mensagem (tema e linguagem que se aproximam do público ouvinte) e estruturar o formato (bate-papo, monólogo – *storytelling*, entrevistas) e o estilo (formas de abordagem – formal ou informal – de entretenimento, de informação, de formação) do programa.

Para etapa inicial, o professor juntamente com a turma deve definir qual o(s) objetivo(s) e o público alvo do programa. Por exemplo, o objetivo do programa pode ser divulgar informações científicas, contrastando informações verdadeiras com as informações falsas que foram veiculadas durante a pandemia no Brasil e o público alvo a ser atingido pode ser o grupo de pessoas que seguem essas informações falsas compartilhadas via mídias digitais que correm o risco de serem vítimas de *fake news*, uma vez que as pessoas recebem e enviam informações por redes sociais digitais em que os laços sociais são mais estreitos, o que determina o grau de confiabilidade das informações (GONÇALVES-SEGUNDO, 2020).

Partindo dessas definições, os alunos devem pesquisar as principais notícias informadas pelos veículos jornalísticos para determinar quais foram/são os principais temas discutidos sobre a pandemia, como formas de prevenção da doença (higienização, isolamento social, uso de máscara, vacina etc.). Assim, é possível definir a quantidade de episódios que serão gravados nessa série. Então, eles buscam por informações – verdadeiras e falsas – e traçam uma discussão acerca do assunto para iniciarem o rascunho

do texto de cada episódio e decidirem quais elementos extras podem fazer parte das gravações, como a participação com falas gravadas de professores de biologia e química, efeitos sonoros, entre outros.

Com o roteiro pronto, é hora da produção. Nesta etapa, é necessário ter disponível um microfone, um fone de áudio (*headphone*) e um computador com acesso à internet. A gravação pode ser feita a partir de programas disponíveis em sites especializados em produção de *podcast*, como o *Anchor* que já é conectado ao Spotify; além deste, existem muitos outros sites que oferecem esses *softwares* de forma gratuita, permitindo a “linkagem” em plataforma de *streaming*, como também a gravação e o armazenamento no próprio computador. Dessa forma, será possível disponibilizar e compartilhar os episódios em diferentes mídias digitais, admitindo o alcance do público alvo.

Com o programa pronto, os alunos podem fazer a divulgação em outras mídias digitais, o que encadeia novas produções de conteúdo em outros formatos. Com a finalização das tarefas, é importante que o professor faça uma mediação quanto aos conhecimentos adquiridos durante todo o processo para saber se o objetivo do plano de trabalho docente foi atingido.

No planejamento, na organização e na produção do programa, os alunos imergem no mundo da pesquisa e desenvolvem competências científicas e pedagógicas, como o pensamento, a leitura e a escrita científicos e críticos frente às ações dessas etapas. Eles levantam e analisam aspectos importantes que envolvem o tema principal, determinam o estilo de escrita para o texto do programa, praticam a oralidade nas discussões e gravação, fazendo a conexão teórica com a prática da produção. Em todas as etapas, os alunos vivenciam a cooperação e a responsabilidade do trabalho individual e coletivo, ações que desenvolvem competências voltadas à ciência e à

cidadania. Na etapa final, eles se envolvem com aparatos (*softwares* e *hardwares*) tecnológicos, conhecendo a natureza séria da cultura digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual em que vivemos, com pandemia e desinformação, determinou novas práticas sociais, educacionais, profissionais, econômicas, políticas e culturais, evidenciando que as ferramentas tecnológicas não são mais acessórias no nosso cotidiano, mas principalmente instrumentos importantes que nos auxiliam no dia-a-dia.

Utilizar as mídias digitais em sala de aula como parte da construção de aprendizagem transforma o aluno em “agente no seu processo”, colocando-o no papel de “produtor de informações” (KLERING, ROSA, KERSCH, 2020). Na elaboração de atividades com mídias digitais, é possível um desenvolvimento integral das habilidades educacionais - pedagógicas (desenvolvimento da leitura e escrita, oralidade, criatividade etc.), científicas (desenvolvimento da pesquisa, análise, criticidade, organização etc.) e de cidadania (desenvolvimento da autonomia, cooperação, responsabilidade etc.).

Trabalhar por tantos anos com os mesmos métodos torna o ensino repetitivo e desmotivador. Por essa razão é tão urgente a inserção definitiva das mídias digitais como instrumento metodológico de ensino e aprendizagem. Além de diversificar as formas de mediar o conhecimento, as mídias digitais têm o potencial de aproximar o aluno de todo o processo de aprendizagem e torna-lo produtor de conteúdos com informações de qualidade e combatente de *fake news*.

Se com as mídias digitais, espalham-se desinformação e *fake news*, é com as mesmas mídias que se compartilham informações verdadeiras e de qualidade. Assim, nossos

alunos não utilizarão mais a mídias apenas para entretenimento de forma ingênua, mas passarão a utilizá-las como ferramentas de prática cidadã, uma vez que poderão produzir conteúdo de qualidade que combate a desinformação.

REFERÊNCIAS

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

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. Trad. de Marcos Marcionilo. *Parábola*, São Paulo, 2016.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Fake news, desordem informacional e pânico moral: explorando estratégias discursivas. *Cadernos de Linguística*, v. 1, p. 01-26, 2020.

JANK, H. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, jan./jun. 2018.

KLERING, E. H.; ROSA, L. H.; KERSCH, D. F. *Multiletramentos em tempos de ensino remoto: o trabalho com podcasts*. In: KERSCH *et al.* Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da Escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 101-112.

KOMESU, F.; ALEXANDRE, G. G.; SILVA, L. S. A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de Covid-19. In: RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. (Org.) *Estudos aplicados à prática de escrita acadêmica: colocando a mão na massa*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, v. 3. p. 185-229.

McLAREN, P. L. Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy. *Harvard Educational Review*, v. 58, n. 2, p. 213-234, 1988.

PODCASTS e a crescente presença entre os brasileiros. *Globo*, 2021. Disponível em: <<https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-podcasts-e-a-crescente-presenca-entre-os-brasileiros/>>. Acesso em: 17 julho 2022.

ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos, mídias, linguagens. *Parábola*, São Paulo, 1. ed, 2019.

Capítulo 17

RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS EM TEMPOS DE COVID-19

Diany Akiko Lee
Isadora Pascoalino Mariotto
Poliana Bruno Zuin

RESUMO

O presente artigo traz experiências de uma professora do grupo 3 da Educação Infantil junto às suas orientadas (graduandas e pós-graduandas) na relação escola-família em tempos de isolamento social e suspensão das aulas devido à COVID-19 no ano de 2020. A pedido dos pais e com o propósito de orientá-los com ideias de atividades de caráter não obrigatório, a relação entre escola-família pode se estreitar por meio das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, que oferece inúmeros recursos como: aplicativos de conversa, vídeos, áudios e compartilhamento de experiências em tempo real entre as orientadas, a professora e pais/responsáveis. A interação entre a escola e as famílias foi consolidada pela cooperação e pelo diálogo e, o acolhimento não só foi como ainda é possível através da manutenção das relações de interações entre: estagiária, graduandas, pós-graduandas, professora, pais e crianças.

Palavras chave: Diálogo. Educação Infantil. Parceria. Relação escola-família.

ABSTRACT

This article brings the experiences of a teacher from group 3 of Early Childhood Education with her students (undergraduate and graduate students) in the school-family relationship in times of social isolation and suspension of classes due to COVID-19 in 2020. At the request of parents and with the purpose of guiding them with ideas for activities of a non-mandatory nature,

the relationship between school and family can be strengthened through Digital Technologies of Communication and Information, which offers numerous resources such as: chat apps, videos, audios and sharing experiences in real time between the students, the teacher and parents / guardians. The interaction between the school and the families was consolidated by cooperation and dialogue, and the welcoming was not only possible, but is still possible through the maintenance of the relationships of interactions between: intern, graduate students, post-graduate students, teacher, parents and children.

Keywords: Dialogue. Child education. Partnership. School-family relationship.

INTRODUÇÃO

Em meados de março de 2020, as atividades escolares foram suspensas a fim de manter-se o isolamento social; as instituições adotaram medidas preventivas e ações de contenção à propagação do novo coronavírus visando reduzir exposição pessoal e interações presenciais entre a escola (professores, funcionários, estagiários) e membros da comunidade (pais, familiares, responsáveis). A Unidade XXXX também adotou tais medidas e em consonância com as Portarias da Instituição de Nível superior à qual faz parte e também aos decretos federais e governamentais.

O governo federal determinou através da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que as instituições de ensino de educação básica estão isentas de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos, mas manteve a carga horária, de 800 horas, necessária para completar o ano de estudo.

Para assegurar tais medidas e ainda cumprir com o ano letivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos fala que o ensino fundamental presencial pode ter complementação de aprendizagem com o ensino à distância em situações emergenciais; para o ensino médio podem ser

estabelecidos convênios com instituições de educação à distância. Tais medidas, de caráter temporário e com tempo indeterminado de suspensão apresentam controvérsias sobre o ensino na educação infantil (VERDÉLIO, 2020). Há quem diga que o ensino para esta etapa pode também ser flexibilizado e, regras e medidas podem ser discutidas com conselhos de educação, para que as crianças façam atividades em casa; por outro lado, a BNCC (2017), em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) nos traz que a aprendizagem nesta etapa, de 0 a 5 anos, é pautada nas interações e brincadeiras e deve acontecer de forma coletiva, por isso, não há possibilidade de reposição.

Para evitar certos preconceitos do tempo no qual vivemos em que há diversas correntes de Educação e para Educação Infantil, o presente trabalho não visa dissertar sobre flexibilização de regras ou sobre o período destinado ao isolamento social, nem de discussões dos conselhos de educação e/ou sequer sobre suspensão das atividades curriculares da educação infantil, tampouco busca dizer como cada instituição e/ou família deve lidar frente ao atual cenário. Considerando ainda a BNCC (2017) sobre a importância da relação escola-família e, reforçada pelas atuais DCNEI (2010):

A integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável ante as características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.

se faz necessário e imprescindível o diálogo entre a instituição e a família a fim de potencializar as aprendizagens das crianças. Ao citar à ‘permanência da

criança na creche e pré-escola’ não deve se entender tais palavras em sua literalidade e restrita apenas ao espaço físico escolar, mas sim em seu significado mais amplo, na condição de que uma criança pertencente à etapa pré-escolar, compreendida de 0 a 5 anos, independe do espaço físico que ocupa.

A fim de manter o elo e a relação escola-família em tempos de isolamento social devido a COVID-19, a professora responsável pela classe Grupo 3 em parceria com os pais.

A DOCENTE E SUA PRÁTICA

A professora da turma é formada em Pedagogia, tem mestrado e doutorado em Educação, Pós-Doutorados em Linguística com especialidades em Linguagens e Educação Pré-Escolar em uma Universidade Federal no interior do Estado de São Paulo onde também é docente; trabalha também numa instituição de educação infantil pública pelo regime EBTT. Possui formação docente em Ensino à Distância e também atuou nas áreas de “Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Digital” e “Educação Especial e Inclusão”; além da atuação no Ensino Superior na área de Educação, trabalha ainda como docente no ensino normal.

No Ensino Superior, sua prática tem ênfase em processos de ensino-aprendizagem da língua materna, formação de professores nas modalidades presencial e à distância, alfabetização, letramento, formação de extensionistas rurais e práticas dialógicas.

Na Educação Infantil, as teorias Histórico-Cultural da Psicologia de Lev Vygotsky, a Linguística da Enunciação de Bakhtin e as teorias educacionais de Paulo Freire, bem como alguns princípios teóricos e metodológicos de Célestian Freinet embasam sua prática pedagógica além da

parceria com os alunos e suas famílias, desta forma, práticas de leitura, mediação intencional, diálogos e escuta, rodas de conversa e as aulas-passeio compõem a rotina diária de seu trabalho com as crianças no Grupo 3 (3 a 4 anos).

A unidade de educação infantil existe desde 1992, está localizada dentro de uma Universidade Federal do interior de São Paulo e caracteriza-se como uma instituição de educação infantil pública; atende crianças de 3 meses aos 5 anos e 11 meses de idade tanto da comunidade acadêmica (filhos de alunos ou professores) quanto da comunidade externa. A escola funciona em dois períodos: matutino e vespertino, conta com 7 (sete) salas de atividades com banheiros, 3 (três) salas de sono, brinquedoteca, sala de vídeo, 2 (dois) parques, quadra coberta, copa e cozinha, sala de nutrição, refeitório, enfermagem, sala de professores e banheiros para deficientes além de receberem estagiários e universitários pesquisadores; as turmas possuem um professor responsável e um professor estagiário e são divididas em grupos de 1 a 5 de acordo com a idade; o berçário é composto por 8 crianças, os grupos 2 e 3, por 15 e os grupos 4 e 5, por 20 alunos.

Atuando com crianças de 3 a 4 anos de idade, a docente ressalta que é importante propiciar práticas de letramento e, entende essa como formas de possibilitar à criança o entendimento do mundo via experiências com diferentes formas de linguagens (oral, escrita, plástica, musical e corporal) além de buscar desenvolver atividades que propiciem o desenvolvimento: da oralidade no diálogo, da aquisição da língua materna, da expressão corporal, do entendimentos dos sentimentos, do desenho e da representação por meio de registros (escrita, artes plástica, pintura), da cognição e motoricidade além de estimular a autonomia em pequenas ações.

Possibilitar que as crianças desde a tenra idade tenham experiências de conversar e contar histórias, via rodas de conversa e de leitura como práticas diárias as tornará cada vez mais letradas, ainda que não saibam ler e escrever. (Professora do Grupo 3)

Além disso, ao propor projetos de pesquisa e extensão, a professora conta com o apoio e parceria de uma pequena equipe de mestrandas e graduandas da área de Linguística, Pedagogia e Terapia Ocupacional; engajando e incentivando a todos para que expressem suas ideias e contribuam para o desenvolvimento de suas próprias práticas, pesquisa e, também e principalmente, às das crianças:

trazer os alunos e alunas de pós-graduação e graduação para a sala de aula é de fundamental importância para a formação deles como das próprias crianças. O momento de contato e planejamento dessas atividades faz com que o aluno possa na prática, refletir sobre as teorias estudadas, bem como que indague sobre muitas outras questões que podem levá-lo a desenvolver Iniciação Científica, Projetos de Extensão, etc. Já para as crianças a riqueza dessas interações é essencial, porque esses alunos fornecem ao professor o suporte necessário para o desenvolvimento de atividades específicas e condizentes com a sua área de atuação. (Professora do Grupo 3)

Cada dia da semana há pelo menos um projeto de pesquisa e extensão:

2ª feira – Projeto: “É possível aprender outras línguas brincando?” com uma graduanda do curso de Pedagogia que ensina inglês com brincadeiras e assuntos da natureza e da infância a partir da perspectiva Waldorf;

2ª feira – Projeto: “Leitura, recontos e representações” com a docente e a estagiária que acompanha a turma era feito uma leitura e com suas próprias palavras as crianças faziam a releitura da história, e neste momento eram feitas mediações. A estagiária está na instituição desde 2019 e, no ano de 2018 também acompanhou esta turma, na época, Grupo 2;

3ª feira – Projeto: “Libras” com uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística que através da música e da contação de história através do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” dos autores Anabel Kindersley e Barnabas Kindersley pela editora Ática, editado em associação com o Unicef, Fundo das Nações Unidas para a Infância, apresenta alguns sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

4ª feira – Projeto: “Sentimentos” também com uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística; a partir da contação de uma história relacionada com determinado sentimento, a pesquisadora propunha uma atividade relacionada utilizando o "Painel do Sentimento" e sugeria atividades para serem desenvolvidas ao longo da semana junto à família com a explicação sobre o respectivo sentimento a partir o livro “Emocionário: Diga o que você sente” dos autores Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel pela editora Sextante;

5ª feira – Projeto: “Animais da Terra, da Água e do Ar: animais de estimação” com um graduanda do curso de Terapia Ocupacional em que, a partir dos animais apresentados pelas crianças (algumas vezes até levados para a sala) era feita uma releitura com materiais recicláveis, conversando sobre quais cuidados básicos eles precisavam;

6ª feira – Projeto: “Eu e meu Mundo” também com uma terceira graduanda do curso de Terapia Ocupacional eram apresentadas algumas atividades relacionadas ao que se faz nos cômodos das casas, como são seus quartos, se moram em casa ou apartamento, a fim de permitir que as crianças entendam o mundo delas e no qual vivem;

Todos os projetos aqui citados contam com a participação da estagiária da classe junto às constantes mediações da professora e tem duração média de 30 a 40 minutos; com exceção da estagiária, todas as atuantes trabalham voluntariamente. Todas as colaboradoras

participantes dos projetos serão referidas neste artigo como equipe voluntária.

Além destes projetos, em anos anteriores a docente já desenvolveu atividades de musicalização com alunos(as) da Música, contação de histórias e iniciação à língua inglesa com alunos(as) da Letras e também já teve iniciação ao Espanhol com a participação da mãe de uma das crianças da classe. A professora possui ainda projetos próprios que estabelecem uma relação professor-pais/responsáveis ou escola-família e buscam estreitar a interação da docente com os pais/responsáveis e entre pais/responsáveis e filhos, dentre eles há: “Que fruta tem na Cesta da Chapuzinho Vermelho?” que objetiva aproximar a família da escola e incentivar o consumo de frutas e preparações saudáveis de forma que a criança juntamente com o seu responsável façam a preparação de um prato para ser compartilhado com o grupo; “Profissões”: um familiar vem à escola falar sobre a sua profissão e apresenta uma proposta de atividade ou uma aula-passeio com objetivo de propiciar a compreensão da criança sobre importância da profissão de seus familiares e ampliar o seu universo em relação aos tipos de trabalho e como se dão as relações em nossa sociedade; “Livro Viajante”: toda sexta-feira a criança leva um livro para leitura e interação com as famílias e na segunda-feira cada criança apresenta sua leitura/releitura (do livro) em sala permitindo assim a troca entre as crianças das experiências com os livros, tal projeto objetiva mostrar o cuidado com o livro e o compartilhamento das experiências, por meio de falas, releituras e desenhos, além de possibilitar a leitura em família propiciando, posteriormente a; “Diálogos com as Famílias”: trata-se de um caderno de registros semanal para que o professor e a família possam estreitar o seu diálogo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tanto em classe quanto em casa; “Whatts App

com as Famílias”: utilização deste recurso tecnológico para envio de fotos e vídeos como registro documental das atividades realizadas em sala para as famílias.

É muito importante que a família participe da rotina da escola para que se crie laços entre o professor, as crianças e as famílias e para que ambos possam ter a mesma linguagem a fim de contribuir com a educação das crianças. (Professora do Grupo 3).

PARCERIAS E INTERAÇÕES

O estreitamento da relação escola-família começou antes do início das aulas, quando a professora, em reunião com: os pais, estagiárias e pesquisadoras sobre sua tutela, ela apresentou sua proposta de trabalho e também sugestões de conteúdos a serem desenvolvidos com a turma durante o ano letivo; com todo o seu aporte teórico-metodológico, se colocou à disposição para ouvir as possíveis contribuições que pais, mães e responsáveis poderiam ter para agregar o desenvolvimento das crianças durante os momentos na escola. Desde o início da rotina escolar, se fez acessível, criando e participando de um grupo de comunicação via aplicativo, Whatsapp, para manter-se em contato com os responsáveis e com as práticas realizadas pelas crianças em suas casas além de, com auxílio da estagiária, conectar através de fotos e vídeos, a família à criança enquanto na escola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil há uma orientação que elucida sobre a saúde e bem estar das crianças como “uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde.” (BRASIL, 2010, p.31); na composição atual da equipe parceira e colaboradora da docente, apesar de não haver estudantes da medicina, há

orientações, das graduandas da Terapia Ocupacional que mediam e orientam nas atividades.

Em acordo com o documento acima referido, há dois fatores importantes a serem pontuados: o primeiro é que as famílias são participativas, presentes e interessadas na formação de seus filhos(as); perguntam frequentemente sobre os desenvolvimentos de suas crianças e relatam quando há algo inesperado, ou considerado estranho por elas, acontecendo em seus lares; segundo, a sala é composta por crianças e famílias que têm acesso às condições básicas de segurança, saúde e vivência, e internet, o que facilita a manutenção do contato e da interação professor-pais em tempos de isolamento físico e social, este fator foi decisivamente importante a manutenção desta relação no atual cenário, em que além do isolamento há suspensão das atividades na escola tem por tempo indeterminado de regresso. Como, em todas as famílias, as crianças são assistidas diretamente por seus pais, e não fica aos cuidados de outros responsáveis, será utilizada a terminologia “pais” ao longo deste trabalho.

No início do isolamento, ainda em contato com as famílias, a professora sugeria propostas de leitura para os pais a fim de manterem a interação via aplicativo e internet, tais leituras não eram relacionadas aos projetos. Em um dado momento uma mãe solicitou sugestões de atividades para que as crianças não perdessem o contato com base nas atividades desenvolvidas em sala. A partir de então, a professora da classe entrou em contato com todas participantes de sua equipe, verificou suas respectivas disponibilidade e intenção de contribuição para que sugerissem propostas de atividades conforme seu projeto e que estas seriam repassadas para os pais, por se compreender, segundo Polonia e Dessen (2005), que no ambiente escolar o atendimento às necessidades cognitivas das crianças são realizados de uma maneira mais

estruturada e pedagógica do que no ambiente residencial; as propostas foram elaboradas da maneira simples e intuitiva. Além de proporcionar o acolhimento e auxílio aos pais para o desenvolvimento contínuo das crianças, as pesquisadoras também teriam registros das atividades, o que contribuiria para o andamento das respectivas pesquisas.

Com envolvimento e participação de todas (estagiária, graduandas e pós-graduandas), as atividades são organizadas e enviadas à professora semanalmente, mantendo-se um repositório em grupo de Whatsapp e também Google Drive (serviço de disco virtual para armazenamento de arquivos); as atividades são organizadas por dia e por cada aluna conforme projeto correspondente e enviados os pais em ambas as ferramentas. Com tal proposta, as alunas foram também inseridas no grupo de conversa para que os pais possam tirar dúvidas sobre as atividades e estas possam acompanhar, através de fotos e vídeos enviados, o desenvolvimento da proposta.

ATIVIDADES X ACOLHIMENTO

Os acontecimentos dos últimos dias têm gerado estresse e ansiedade em todos, incluso e principalmente nas crianças que, nesta faixa etária, são bastante ativas. Antes desse período começar, as crianças tinham a escola, lazer, atividades físicas e interação com outras crianças e adultos não apenas em ambiente educacional, como também familiares (avôs, avós, tios(as), primos) e até possivelmente colegas vizinhos que por ventura frequentam a casa um do outro e, agora não podem mais sair de casa. A rotina de todas as pessoas foi muito comprometida e gerando angústia e descontentamento, inclusive nos pequenos (UNICEF, 2020).

De acordo com estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund* –

UNICEF), durante este momento de distanciamento social é importante que a criança se sinta segura, acolhida e amada. E os pais têm um papel muito importante na hora de conversar sobre a COVID-19, inclusive explicando a importância de permanecerem em casa para a prevenção da doença. Outra recomendação do mesmo órgão é estabelecer atividades diárias dentro de casa, tentando seguir uma rotina, o que a ajuda transmitindo-lhe segurança e tranquilidade.

Desta forma, as propostas, sugestões e ideias por parte da professora e voluntárias em tempos de coronavírus, frente ao isolamento social, referidas no presente artigo se trata de acolhimento em atendimento à solicitação de alguns pais por meio de pequenas, curtas e simples atividades que eram parte da rotina escolar, a fim de que estas sejam parcialmente mantidas em suas casas. Tais propostas não têm caráter obrigatório como um trabalho a ser realizado dentro de um prazo determinado, nem para os pais e sequer às crianças.

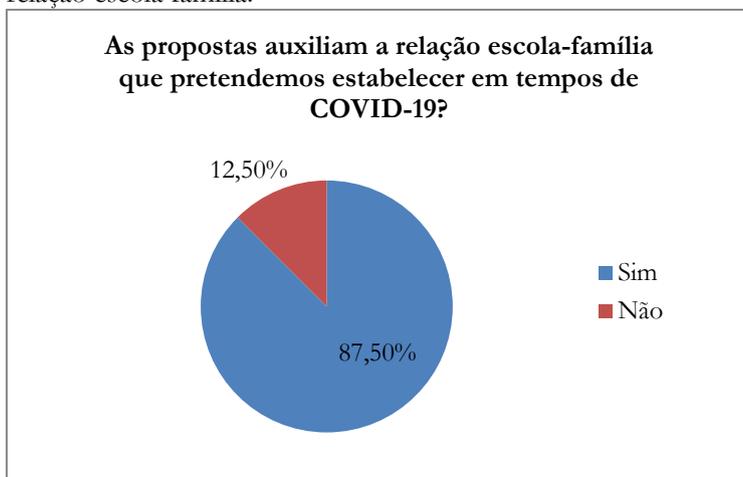
OS RESULTADOS FORAM OS ESPERADOS?

Na primeira semana, algumas crianças compartilharam suas experiências segundo as sugestões dadas, na segunda semana, o número de compartilhamentos diminuiu, na terceira e quarta semanas, algumas famílias compartilharam atividades sugeridas na primeira e segunda semana. Essa constatação pode levar a uma quebra de expectativa e de alguma forma inferir que “não deu certo”; na verdade, deu certo.

Após, mais ou menos 45 dias de quarentena, sendo 30 deles com atividades propostas pela equipe voluntária, foi realizado um questionário semi-estruturado com 4 (quatro) perguntas sobre: se os pais sentiam-se acolhidos através das atividades enviadas, se estas favoreciam a

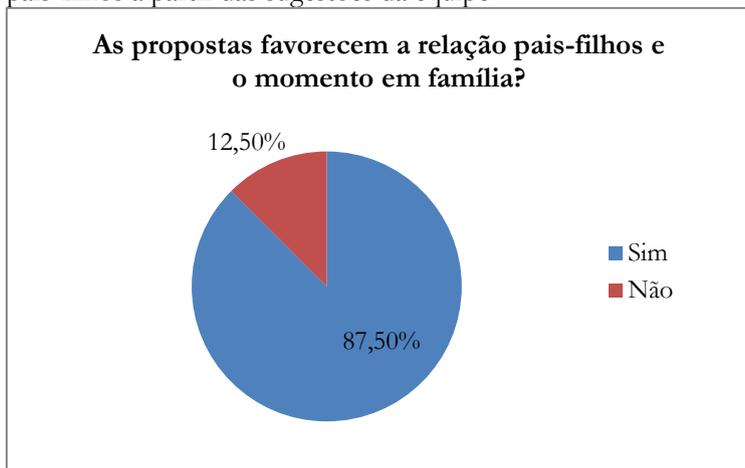
relação escola-família e propiciavam momentos pais-filhos, bem como, de que forma a equipe poderia auxiliá-los neste momento frente às dificuldades que eles estavam tendo, seja nas ideias do que desenvolver com seus filhos em casa, seja no nível de dificuldade das sugestões; o questionário contemplava ainda um espaço para que os pais pudessem expressar seus sentimentos e também fazer sugestões e/ou desabaços.

Gráfico 1 – Respostas dos pais sobre o auxílio das propostas na relação escola família.



Fonte: Própria

Gráfico 2 – Resposta dos pais sobre o estreitamento da relação pais-filhos a partir das sugestões da equipe.



Fonte: Própria

Como podemos ver a partir dos Gráficos 1 e 2, em ambas as questões: “As propostas auxiliam a relação escola-família que pretendemos estabelecer em tempos de COVID-19?” e “As propostas favorecem a relação pais-filhos” e o momento em família?”, 87,5% dos pais responderam afirmativamente que as propostas auxiliam na relação escola-família mesmo com a distância física e na falta do presencial e também proporcionam momentos em família favorecendo a interação pais-filhos¹:

Sim, as propostas pedagógicas nos proporciona momentos agradáveis com o filho. (Pais 1)

As atividades proporcionadas passamos mais tempo com as crianças aprendendo a ouvir mais o que elas pensam, o que sentem etc. (Pais 2)

¹ As falas dos pais foram transcritas na íntegra

Talvez seja um direcionamento do que podemos abordar com ela. Apesar de ser um momento descontraído e informal. (Pais 3)

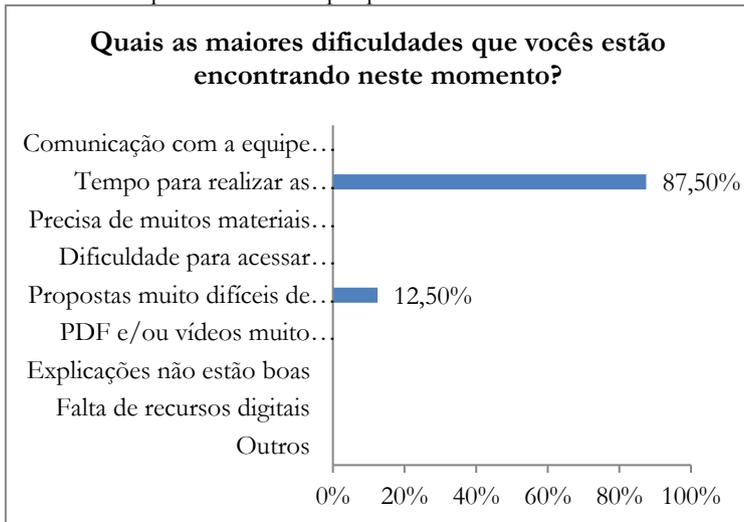
Estamos aproveitando para brincar e lemos bastante com ela... (Pais 4)

Professoras sempre atentas a cada criança e sempre com um feedback sobre o dia de nossa filha. Isso ajuda muito no diálogo em casa com ela. É fantástico! (Pais 5)

Estamos nos conhecendo ainda mais, está sendo muito prazeroso nossos momentos juntas e estamos cada vez mais compreendendo uma a outra e aprendendo o tempo todo. (Pais 6)

No Gráfico 3 elenca-se algumas das possíveis dificuldades que os pais possam ter encontrado para realização das tarefas, a primeira delas é o tempo para realizar as atividades em casa, a segunda fala sobre a dificuldade de executá-las.

Gráfico 3 – Resposta dos pais/responsáveis sobre as dificuldades encontradas para realizar as propostas em casa.



Fonte: Própria

Sobre as dificuldades encontradas pelos pais:

a outra escola que ela frequenta tem enviado uma quantidade grande de atividades... fica difícil dar conta. (Pais 1)

se ligamos computador/celular para fazer atividade o clima fica ruim, ela quer fuçar celular ver desenho. (...) A dificuldade está na nossa própria organização e não na proposta da escola. (Pais 2)

Em casa fica um pouco mais difícil de se fazer todas as atividades mas vamos seguindo de forma mais confortável possível. (Pais 3)

Não temos a experiência, criatividade, pedagoga e muitas vezes também falta paciência para ensinarmos. (Pais 4)

O convívio e interação com as crianças e professores fazem toda a diferença na aprendizagem e até na alimentação (aqui está muito difícil provar novos alimentos) (...) (Pais 5)

Diversas são as vozes, posicionamentos e também motivos e há de se concordar com todos, estes, também foram pegos de surpresa e estão se adaptando em suas casas. Professores e futuros professores devem assumir a “responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2010, p. 17) bem como auxiliar e acolher aos pais respeitando-os em suas próprias rotinas. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil recomendam e ressaltam, às instituições e quem nela atua, que é importante a “participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010, p. 19), ou seja, auxiliar e acolher aos pais respeitando-os em suas próprias rotinas.

E, por que deu certo?

Deu certo, pois desde o início das atividades sempre houve a participação das famílias: “Alguns materiais não

temos, mas improvisamos ou não fazemos...”; as graduandas e pós-graduandas estão em constante estudo e pesquisa para elaborar e enviar atividades e, a partir das falas dos pais e acompanhamento no grupo de mensagens (escritas, fotos e/ou vídeos) podem aprimorar sua formação e futura prática pedagógica. A professora, além orientar a equipe, sempre media todas as interações além de incentivar a todos os envolvidos, proporcionando um ambiente virtual confortável, sem cobranças e sem obrigações: “Só de ter as atividades e o canal de comunicação aberto fico muito feliz e grata”.

(...) temos que nos organizar e nessa organização devemos ter tempo para as atividades, tempo para conviver e conhecer os filhos cada vez mais independente de estarmos efetivamente as realizando. (Pais 6)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mês de abril, algumas crianças da turma fizeram aniversário, algumas crianças enviaram vídeos ou mensagem de voz cantando parabéns, outras fizeram bolo a partir das receitas (sugestão de atividade) enviadas aos pais para comemorar o aniversário das coleguinhas, ou seja, de acordo com Silva e França (2015 apud CASTELLS, 1999), a internet permitiu transcender tempo e espaço físico, mesmo em isolamento social; a internet possibilitou às crianças, aos familiares e à equipe o contato com cada um deles além do compartilhamento de seus respectivos momentos e desenvolvimento. A partir disto novas receitas foram compartilhadas tanto pela equipe quanto pelas próprias famílias.

Tal cenário foi importante para mostrar a importância das interações, não apenas entre professor-aluno ou escola-família dentro de um espaço físico escolar, mas que o

conceito de “escola” vai além das paredes e de uma sala de aula; o conceito de acolhimento é mais abrangente do que a ação que favoreça adaptação da criança na escola a recepção das famílias num determinado endereço e em um determinado período de tempo e, que ser docente na Educação Infantil, não é apenas ensinar as competências de Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática às crianças, é estender a própria formação pessoal, social e de conhecimento de mundo em parceria e trabalho multidisciplinar em equipe.

A cooperação consolida-se como interação e diálogo entre a escola, sendo esta representada pela professora e sua equipe, e a família (pais e filhos) e, o acolhimento é a manutenção voluntária de todas estas relações. As relações estabelecidas na comunicação humana só são possíveis através de uma relação com o *outro* e, para este autor essa relação com o *outro* nos torna um pouco mais conscientes de quem somos, pois não o somos sem o *outro* e, esta relação nos constitui para a vida e para vivermos com o *outro* (BAKHTIN, 2000, p. 70-75). A partir do momento em que os envolvidos se constituem através das interações comunicativas, eles também se alteram e são por elas constituídas, isto é a alteridade, ela “se alegra em mim e não para mim” (BAKHTIN, 2000, p.150).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (1970-1971). Os gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Medida provisória nº934*, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das

medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. 1 abr. 2020; Seção 1:1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=01/04/2020&totalArquivos=1>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010, 36 p.

BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

POLONIA, Ana. C.; DESSEN, Maria. Auxiliadora. Em Busca de uma compreensão das relações entre família e escola. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SILVA, Fábio. L.; FRANÇA, Cyntia. S. Comunicação professo-família: uma experiência utilizando TIC na escola pública. *Revista Tecnologias na Educação*, v.7, n.12, p.1-14, 2015. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Rel4-vol12-julho2015.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2020.

UNICEF. *6 ways parents can support their kids through the coronavirus disease (COVID-19) outbreak*. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/coronavirus/6-ways-pa>>

rents-can-support-their-kids-through-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 12 mai. 2020.

UNICEF. *How to talk to your child about coronavirus disease 2019 (COVID-19): 8 tips to help comfort and protect children*. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/coronavirus/how-talk-your-child-about-coronavirus-covid-19>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

UNICEF. *Tips for parenting during the coronavirus (COVID-19) outbreak: ideas to help parents and caregivers do the most important job in the world*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/coronavirus/covid-19-parenting-tips>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

VERDÉLIO, Andreia. *Pais e educadores discutem estratégia de ensino infantil em casa*. Agência Brasil: Empresa Brasil de Comunicação, Brasília, 20 abr. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/pais-e-educadores-discutem-estrategia-de-ensino-infantil-em-casa>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Capítulo 18

LETRAMENTOS, LEITURAS E DIALOGIAS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA

Poliana Bruno Zuin¹
Luís Fernando Soares Zuin²
Amarílio Ferreira Junior³

Discorrer sobre letramento nos leva a algumas reflexões e relações do termo com distintas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, do papel que a escrita ocupa em nossa sociedade. Não podemos dizer meramente que letramento é a prática social do uso que temos da função da escrita, sem nos atermos ao que a escrita representa para nós sujeitos históricos e culturais. Também é fato que precisamos pensar a escrita como processo mental superior, de acordo com a psicologia histórico-cultural.

Historicamente, a escrita sempre desempenhou um papel fundante às sociedades e não poderia ser diferente com a sociedade hodierna, cuja atividade de escrita nas diferentes culturas ganhou espaços em diferentes tipos de portadores textuais dado ao desenvolvimento tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como

¹ Professora Doutora na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar) e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar) e em Linguística (PPGL-UFSCar) em que ministra a disciplina “Seminários e Teses: Tópicos Avançados em Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna”.

² Professor Doutor da FZEA-USP e do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS-UFSCar).

³ Professor Doutor no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar)

recursos das atividades cotidianas em diferentes contextos formais e informais. Conforme a história da escrita, ela sempre desempenhou a função de comunicação, além do momento e tempo presente, fornecendo a possibilidade de a humanidade registrar os seus feitos históricos, informando e comunicando às futuras gerações; a começar pelos sumérios, cuja escrita cuneiforme surge na antiga civilização mesopotâmica.

Todavia, ainda que sua função precípua era a comunicação, a escrita diferentemente da oralidade surge como domínio de poucos, trazendo-nos algumas reflexões relativas à hierarquização social que, ainda hoje, persiste em diferentes culturas. Não é à toa que o termo “letramento” surge como um balizador relativo ao grau que a escrita ocupa na sociedade, bem como aos usos e práticas que cada sujeito faz dela no seu dia a dia. A fim de discutirmos sobre letramento nos amparamos aos trabalhos de Street (2014) o qual nos afirma que o modo como nós sujeitos históricos e culturais nos apropriamos do letramento não se resulta somente de fatores pedagógicos e cognitivos, e sim de aspectos culturais e sociais.

De acordo com Bakhtin (2001), o signo é ideológico por excelência, portanto, a atividade da escrita e seus usos e práticas também são ideológicos. Neste contexto, a abordagem crítica do letramento pondera essa dialogia existente entre os sujeitos e as atividades práticas, sociais e culturais com o uso da escrita, seja na relação e interação entre sujeito-escrita, leitor-escritor, falante-ouvinte, ou seja, relações e interações com a escrita que ultrapassam os limites impostos pela alfabetização e o processo de decifração ou não do código da escrita. Na perspectiva do letramento crítico, portanto, ideológico, a dialogia ultrapassa os limites da própria atividade escrita e leitura do código, pois permite que leituras de mundo e experiências de ouvintes em relação a qualquer texto escrito, possam ser

consideradas como processo da relação do eu com o outro, seja na qualidade de leitor ou ouvinte. Por essa razão, não existe grau de letramento 0, tal como ouvimos cotidianamente nos discursos escolares. Todos de alguma forma, nas sociedades letradas, interagem de alguma forma com o signo escrito.

Indo ao encontro de tais reflexões, recorreremos a Roger Chartier em seus escritos sobre a História da Leitura e, portanto, as práticas de leituras. Conforme os estudos do autor, em sua análise dos diferentes intentos de leitura, o autor se refere a leitura individual, a leitura para o trabalho e a leitura compartilhada... se a atividade de escrita e desvendamento do código sempre fora para poucos, pertencentes a uma camada elitizada, portanto, a escrita se tornou um instrumento de poder. Entretanto, a leitura compartilhada e a oralização da relação de sujeitos com a escrita, permitiu que de alguma forma a apropriação da palavra no texto escrito ocorresse. Esse processo da prática social do uso da escrita como atividade cultural, chamamos de letramento.

Diante deste contexto, o letramento nasce da dialogia existente na relação “eu-outro” e como subterfúgio ao processo ou não de alfabetização. A prática de letramento ultrapassa os limites do código, pois embarca o sujeito no processo de leitura de mundo para além da leitura da palavra e é exatamente esse processo que permitirá o desvendamento da leitura da “palavra-mundo”. Paulo Freire sabiamente já nos trazia indícios do que se conceitua hoje como letramento, quando narrava que a leitura de mundo antecedia a leitura da palavra, mas que essa nos permitia ler outros mundos. Em seu processo teórico e metodológico de alfabetização, ao considerar as leituras de mundo de seus educandos, em uma relação horizontal de diálogo e dialogias, buscava conscientizar os educandos para a autonomia e liberdade perante os condicionantes

sociais. Sua prática buscava a partir de rodas de conversa e temas geradores problematizar tais temáticas a fim de realizar a leitura de mundo da palavra, para depois iniciar o processo de codificação e decodificação.

Neste sentido, propiciar práticas de letramentos nas salas de aulas desde a tenra infância possibilita que a criança leia o mundo, para além da palavra escrita. Ajudar a desvendar a palavra-mundo é um dos grandes objetivos de nós educadores. Uma das formas que visualizamos é introduzir a Literatura desde a tenra idade, seja no contexto familiar, seja no contexto escolar, pois esta abre muitas possibilidades de letramento, permitindo que a criança sinta emoções e que esteja em lugares que nunca estivera antes, além de estimular a imaginação e a criatividade. Possibilita ainda, que o professor teça relações com o contexto vivenciado de cada criança, ajudando-a a compreender melhor as relações e interações dela com o outro e com o mundo. Neste contexto, a dialogicidade vai sendo estabelecida e ainda, permite que as próprias crianças ao ouvirem as histórias, realizem as suas releituras e estabeleçam entre elas uma leitura dialógica ainda que não saibam ler. Ao mesmo tempo em que começa a ser despertadas para a escrita e sua funcionalidade.

Sendo uma das autoras professora na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar), observamos que desde pequenas, as crianças já conseguem compreender que a escrita representa um sistema notacional de ordem social e cultural, permitindo o dizer além do tempo presente. Observa-se que as crianças sempre prestam atenção nos livros que são lidos a elas e que também leem, exercitando diferentes estratégias de leituras, buscando sempre indícios para compreender esse sistema sógnico, sobretudo, quando os livros possuem imagens para apoiarem-se como instrumento de recordação. Vejamos, um breve comentário feito por uma criança de 2 anos e meio em relação à

paginação de um livro de literatura infantil: “Professora, o que são esses números?” Tal fala demonstra que a criança já compreende a distinção entre letras e números com apenas 2 anos de idade. Percebemos também que compreendem a função social da escrita quando nos pergunta: professora, o que está escrito aqui ou ali? Contudo, essas percepções só surgem e se configuram com as experiências que as crianças pequenas têm junto ao seu outro com a escrita e práticas de leituras. Com relação a essas práticas que as crianças tem em relação à leitura que surgem por meio da relação e interação com o “seu outro”, além do apoio nas imagens para realizar as suas leituras, muitas vezes, relembram as leituras dos adultos para recontá-las. Essa leitura de memória acontece porque se interessam muito pela narrativa que pedem aos adultos para relerem muitas e muitas vezes. Esses pequenos exemplos nos mostram a dialogicidade presente nestas práticas de letramento na Educação Infantil.

A fim de demonstrar a riqueza dessas práticas iremos utilizar algumas imagens do acervo contido na documentação pedagógica da docente e também autora deste capítulo, mostrando que propiciar um ambiente letrado na Educação Infantil corrobora para a aprendizagem significativa e compreensão da funcionalidade da escrita e das práticas de leitura, acelerando o processo de alfabetização.

Diante do exposto, algumas práticas de letramentos no contexto da Educação Infantil serão utilizadas para exemplificar. Vejamos:

- A Culinária e o Trabalho com o Gênero Textual Receita

Realizar receitas com as crianças pequenas permite uma prática dialógica entre àqueles que ela convive. Permite a elas se apropriarem do gênero receita e dos modos de

fazer, além de reconhecer diferentes tipos de ingredientes, rótulos das embalagens dos produtos, etc. Essa prática permite ainda, uma dialogicidade entre a alimentação e escrita como atividades culturais. Há muitas formas de introduzir as crianças neste gênero, seja na escola ou no ambiente familiar. Utilizar ingredientes frescos e in natura contribuem para que a própria alimentação seja uma prática saudável. Levar os pequenos ao supermercado e feiras permite a eles não somente compreenderem o valor dos produtos, a moeda de troca existente na nossa sociedade, como também permite a eles, explorarem diferentes experiências culturais.

Famílias que realizaram uma receita saudável a partir de uma Fruta para compartilhar

Figura 1 – Imagens retiradas do acervo da autora referente ao Projeto “Que fruta tem na cesta da Chapeuzinho Vermelho?”



- O Trabalho com cartas, cartões e convites

Essa é uma forma de explorar que a escrita pressupõe sempre um leitor. Escrevemos para alguém, denominado interlocutor. Iniciar esse entendimento com práticas

significativas permite que as crianças compreendam essa função social da escrita explorada no decorrer destas poucas páginas. Nas imagens que se encontram abaixo, as crianças estavam fazendo convites para um evento que faríamos junto aos seus familiares; cartas aos amigos ou para àqueles que moravam fora; cartões de despedida, cartões de aniversário, entre outras possibilidades de explorar a funcionalidade da escrita.

Figura 2 – Imagens do acervo da documentação pedagógica da autora Poliana Bruno Zuin



- Trabalho com calendário e nomes

Outra possibilidade de letrar as crianças é desenvolver com as mesmas o uso do calendário e as fichas com os seus nomes. Além de trabalhar os numerais com o calendário,

possibilita a elas a noção de tempo, tal como: o ontem, o hoje e o amanhã. Também possibilita a eles que saibam o dia de cada aniversariante, o trabalho com noções climáticas e também as estações no ano. Já o trabalho com a ficha contendo os nomes é uma maneira para o reconhecimento e grafia do nome próprio. É possível iniciar os trabalhos com a fotografia juntamente com o nome e, posteriormente, fazer cartões apenas com o nome próprio. Achar o seu nome próprio pode ser uma maneira lúdica das crianças identificarem os seus próprios nomes, bem como o de seus colegas de sala. É importante expor na sala o nome de todo o grupo, compor um quadro de ajudantes do dia, pois assim vai ampliando o repertório das crianças.

Figura 3 – Trabalho com calendários e fichas com os nomes.



- Trabalho com práticas de leituras, recontos e representações

Essa prática busca viabilizar a formação de leitores e propiciar práticas de leituras dialógicas na sala de aula em diálogo com os familiares. Desta maneira, além da prática diária com a literatura infantil como mediadora das rodas de conversas e sequências didáticas, é possível estabelecer uma prática de leitura dialógica por meio do reconto e releituras das crianças, porque ao ver os amiguinhos mostrando, relendo e recontando algumas histórias, surge o interesse naquele livro o que o leva a querer levar o mesmo

livro para casa. As crianças se apóiam nas suas memórias das leituras que fizeram a elas, no contexto de leitura e nas próprias imagens.

Figura 4 – Documentação da autora relativa a prática de leitura e reconto



Acima se encontram algumas práticas de letramento para um processo de alfabetização significativo, cuja escrita e leitura ultrapassam o processo de codificação e decodificação do código. Diante das considerações aqui feitas, as práticas de letramentos, leituras e dialogias possibilitam a apropriação da palavra-mundo escrita para além do tempo.

REFERENCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Considerações em torno do ato de estudar*. 2009.

KLEIMAN, Angela. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita: 3º reimpressão – Mercado das letras, 1995.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 8, 2006.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e

- CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010
- STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- VYGOTSKY, Liev. S. *Obras Escogidas I*, Visor, 1991.
- VYGOTSKY, Liev. S. *Obras Escogidas II*, Visor, 1993.
- VYGOTSKY, Liev. S. *Obras Escogidas III*, Visor, 1995.
- VYGOTSKY, Liev. S. *La Imaginación y el arte en la Infancia*, 9, ed. AKAL, 2009
- VYGOTSKY, Liev.; LURIA, Alexander; Leontiev, Alex. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 7. ed. Icone Editora, 2001.
- VYGOTSKY, Liev. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, 2001.

Capítulo 19

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO A EDUCAÇÃO: O (R)EXISTIR EDUCATIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rubia Fernanda Quinelatto¹

INTRODUÇÃO

As reflexões que se arrolam a seguir apresentam a proposta de discutir o conceito de políticas educacionais e o direito à Educação, com foco na relação entre educadores/as e adolescentes em conflito com a lei, abordando especialmente direitos humanos e justiça social. Para tal, primeiramente expõe-se as leis e políticas educacionais que regem a máquina educacional, como possibilidade de potencializar a relação entre o direito à educação e contexto educativo-formativo, com vistas à qualificar a *práxis* do fazer docente para a licenciatura em diferentes segmentos de ensino, bem como focalizar o olhar em direitos humanos e justiça social.

O direito à educação perpassa tópicos do contexto educativo escolar e não escolar, como o planejamento

¹ Pós-doutorado em andamento em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Servidora Federal na Pró-Reitoria Administrativa da UFSCar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPÊPrivação - USP São Paulo e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social – EDUJUS/UFPA. <https://orcid.org/0000-0002-0827-3869> Contato: rubiabfq@gmail.com

educacional; noções de público/privado; os/as atores/atrizes sociais e a crise da democracia; a estruturação da educação nacional e o desafio da cooperação federativa; a crise do capitalismo e desafios estatais; a diversidade cultural e desigualdades sociais e os desafios da formação cidadã; as modalidades de dominação/opressão. Finaliza-se, apresentando as políticas educacionais destinadas à invisibilizados/as sociais, que nesta reflexão são priorizados/as adolescentes em conflito com a lei e em cumprimento de medidas socioeducativas.

As discussões acerca da responsabilização de adolescentes na autoria de atos infracionais são recentes na história do Brasil, no qual há poucos trabalhos científicos destinados a tal estudo. De acordo com Quinelatto (2015) a história dos direitos e deveres da infância e juventude teve diversas mudanças, cada qual associada a interesses capitalistas de um momento socioeconômico e político do Brasil, onde seu objeto de proteção integral e análise foi preterido, em nome do maquinário gestor político brasileiro.

REFLEXÕES POLÍTICO-HISTÓRICAS E OS INVIABILIZADOS SOCIAIS

Em caráter evolutivo histórico, em 1927, a partir da promulgação do Código de Menores – Código Mello Mattos² - é que a população com 18 anos incompletos

² Antes mesmo da promulgação do Código que levaria seu nome, o Juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, à frente do Juizado de menores, já agia no sentido de coibir o trabalho de crianças e adolescentes que pusesse em risco a sua saúde, integridade física ou moralidade, enfrentando, inclusive, a resistência de alguns setores da sociedade. Com o Código de 1927, foi regulamentado o uso da mão de obra de menores, mas muitos industriais persistiam na exploração desse trabalho, o que levou o juiz a baixar um provimento concedendo o

passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, sendo o primeiro código brasileiro para assistência e proteção à Infância e Adolescência. Seguidamente, na década de 1940 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, instituição análoga ao sistema penitenciário para a população com 18 anos incompletos. O Serviço de Assistência ao Menor trabalhava com um sistema repressivo, com reclusão daqueles/as que haviam sido abandonados/as ou cometido atos infracionais.

O período dos governos militares foi caracterizado, para a área da infância e juventude, por dois documentos significativos e indicadores da visão vigente, são eles: a lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM – Lei nº 4.513 de 01/12/1964 e o Código de Menores de 1979, Lei nº 6697 de 10/10/1979. A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor tinha como proposta elaborar e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, herdando do Serviço de Assistência ao Menor o espaço físico e colaboradores e, dessa forma, toda a sua estrutura organizacional. A FUNABEM tinha como objetivo principal ser uma instituição de assistência à infância e à juventude, cuja linha de ação se baseava no regime fechado de internação, tanto dos/as abandonados/as como dos/as infratores/as.

Por sua vez, o Código de Menores de 1979 pautou-se em uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo, entretanto, com seu foco principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão a crianças e jovens, o que arrolou críticas à época, pela conjectura conceitual criada em cima da situação de carência e delinquência. Esta lei introduziu o conceito de "menor em situação irregular", que reunia o conjunto de meninos e

prazo de três meses para que os estabelecimentos fabris se adaptassem à nova legislação.

meninas que estavam dentro do que alguns/mas autores/as hoje denominam infância em "perigo" (PASSETTI, 1999; BULCÃO, 2002; CRUZ, 2006).

A situação incluía os/as menores de idade privados/as das condições essenciais para subsistência, seja por omissão ou impossibilidade dos pais ou responsáveis, aquelas vítimas de maus-tratos ou castigos impostos pelos pais ou responsáveis, em perigo moral, por estarem em ambiente ou atividade contrária aos bons costumes definidos pela sociedade burguesa, os/as privados/as de assistência legal pela falta eventual dos pais ou responsáveis, os/as considerados/as com desvio de conduta, oriunda de inadaptação familiar ou comunitária e aqueles/as autores/as de infração penal.

A abordagem e o tratamento sem distinção nas questões referentes às crianças e adolescentes brasileiros/as começou a mudar com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em consonância com os movimentos internacionais rompeu com a situação irregular adotada pelo Código de Menores de 1979, ao prever constitucionalmente a preocupação mundial com os direitos das crianças e adolescentes contra qualquer tipo de violência, conforme estabelece o artigo nº 227, o qual evidencia a Doutrina da Proteção Integral e artigo nº 228, que trata da questão da inimizabilidade penal aos menores de dezoito anos, sendo estes/as sujeitos às normas de legislação especial (BRASIL, 1988). A concepção de proteção integral de que tratam tais documentos baseia-se nos direitos próprios e especiais pertinentes a crianças e adolescentes que em situação peculiar de indivíduos em desenvolvimento necessitam de proteção integral. Constitui-se a partir do conceito de que são sujeitos de direitos e não meros objetos de manipulação do mundo adulto. Substituir a doutrina da situação irregular - Lei nº 6697/79, pela doutrina

da proteção integral foi a maior revolução trazida pelas novas normas legais brasileiras.

A presente perspectiva impulsionou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, avançando para o entendimento de que crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e prioridade absoluta, em função da sua condição peculiar de pessoa em franco estágio de desenvolvimento, obtendo primazia em receber proteção e auxílio, precedência nos atendimentos em serviços públicos, assim como preferência tanto na formulação e execução de políticas públicas, quanto na destinação dos recursos financeiros (BRASIL, 1990), reforçando a responsabilidade do Estado em dispor de políticas públicas de promoção e defesa dos direitos da criança e do/a adolescente.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) foi aprovado com o objetivo de (re)estruturar a vida e a formação das crianças e dos/as adolescentes brasileiros/as, ao passo que, descentraliza e ao mesmo tempo municipaliza as ações administrativas, contra a burocratização das políticas públicas voltadas para a infância e juventude no Brasil. Nesta conjectura, teoricamente, promove-se o controle social, fiscaliza-se as implementações nos municípios por meio de representantes comunitários e envolve-se a sociedade na gestão dos recursos públicos.

Concomitantemente ao movimento de criação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), deu-se início a discussões em relação ao atendimento prestado a este segmento, visando concretizar avanços obtidos e o enfrentamento das situações de violência envolvendo adolescentes autores/as de atos infracionais. Assim sendo, foi aprovado no ano de 2006, por meio da Resolução nº 119 do Conselho Nacional de

Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006), o qual abarca um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo (BRASIL, 2006). Anos mais tarde, o referido documento foi aprovado no ordenamento jurídico pátrio em 18 de janeiro de 2012, através da Lei nº 12.594, que o instituiu e regulamentou a execução das medidas socioeducativas.

As medidas socioeducativas passíveis de aplicações ao/a adolescente em conflito com a lei estão dispostas no artigo nº 112 do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) e devidamente regulamentadas pela Lei 12.594/12 – SINASE, podendo variar de medidas imediatas que se caracterizam como menos gravosas e sem necessidade de programas específicos (Advertência e Obrigação de reparar o dano), medidas que devem ser executadas por programas de atendimento em meio aberto (Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida), bem como as medidas socioeducativas privativas de liberdade, que devem ser cumpridas em estabelecimento educacional (Semiliberdade e Internação).

Tratando-se especificamente da medida socioeducativa de internação, sendo a mais gravosa aplicável ao/a adolescente autor/a de ato infracional, uma vez que o/a adolescente permanece acautelado/a pelo Estado em total privação de liberdade, deve ser condicionada aos preceitos legais, inseridos no artigo nº 227, §3º, inciso V, da Constituição Federal, reiterado pelo artigo nº 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), os quais consagram como garantia fundamental, a obediência aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

As determinações contidas entre os artigos nº 112 e nº 130 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,

1990) reafirmam a necessidade de oferecer atenção diferenciada a crianças e adolescentes quando envolvidos/as em atos infracionais, recebendo tratamento e atenção prioritária por parte do Estado e sociedade como um todo. Assim, para que os objetivos propostos pelos dispositivos jurídicos sejam alcançados, mesmo previsto o caráter sancionatório na aplicação das medidas socioeducativas, deve prevalecer o caráter pedagógico nas ações, de forma a atender o sujeito em sua integralidade, garantindo os aspectos que permeiam a doutrina da proteção integral aos/as adolescentes.

O (R)EXISTIR EDUCATIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas tem-se observado uma crescente evolução frente às temáticas relacionadas aos direitos de crianças e adolescentes, impulsionadas pelas legislações recentes que representam ‘marcos’ da socioeducação no país. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020), a política da infância e da adolescência no Brasil vincula-se a, pelo menos, dois preceitos constitucionais. O primeiro refere-se à já mencionada condição de sujeito de direito que a criança e o/a adolescente adquiriram após a Constituição Federal (BRASIL, 1988). O segundo está relacionado ao *status* de direito social adquirido pela política da infância e da adolescência na Carta Magna, ao se estabelecer que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, para essa população com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Denota-se, pelo exposto, que “teoricamente” há documentos e leis que garantem o verdadeiro bem-estar do indivíduo em formação, portador/a de proteção integral. Todavia, o que se evidencia na prática? As políticas educacionais são efetivadas? Por que se fala no (r)existir educativo?

Dados recentes trazidos pelo Atlas da Violência (2020), afirmam que apesar dos significativos avanços citados, os indicadores mostram que há ainda muito por fazer para que os direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) sejam uma realidade para todas as crianças e adolescentes brasileiros/as. Ao lado das conquistas sociais proporcionadas pelo Estatuto, coexistem as desigualdades de renda e raça, que impõem diferenças no acesso e permanência a direitos sociais, por crianças e adolescentes pobres, em praticamente todas as áreas dos direitos sociais. Na área da educação, por exemplo, a pobreza e a desigualdade de renda são fatores responsáveis pelas elevadas taxas de abandono e atraso escolar entre jovens de 15 a 17 anos. De acordo com o IBGE (2018), enquanto 11,8% dos/as jovens pobres de 15 a 17 anos tinham abandonado a escola sem concluir o ensino médio, entre os/as jovens mais ricos esse percentual era de apenas 1,4%.

Em relação ao contexto situado da socioeducação, a realidade parece estar mais latente quando propõe-se a identificar o perfil/característica de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, principalmente tratando de medidas restritiva e privativa de liberdade, que têm apresentado um panorama adverso no que tange os objetivos do eixo ‘promoção’ de educação, saúde, lazer, assistência social, direitos humanos, por meio do Sistema de Garantia de Direitos - SGD, preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e SINASE (BRASIL, 1990; 2006). Nesse viés, o Levantamento Anual do SINASE, em

2017, elaborado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente, apresenta um conjunto de dados que possibilita identificar o panorama desses contextos e as características dos/as sujeitos que ali estão inseridos (BRASIL, 2019).

Com base nessa contextualização e a reflexão acerca do direito à educação, as linhas aqui escritas potencializam o (r)existir educativo, visando qualificar a formação de professores para os diferentes enfrentamentos políticos e o desenvolvimento das práticas educativas escolares e não escolares, com foco nas diferentes leituras de mundo.

De acordo com Zeichner (2010), revelam-se muitos desafios para reforçar as conexões entre o que fazem alunos/as da universidade, futuros/as docentes, em seus estágios em contextos educativos, escolares e não escolares. Tal problemática tem se manifestado em muitos países do mundo, como nos Estados Unidos da América (EUA), sinalizando a necessidade de repensar formas duradouras de reconhecimento e de valorização do trabalho desenvolvido pelos/as professores/as, envolvendo-os/as no engajamento, na criação e na manutenção de programas exemplares de formação humana (ZEICHNER, 2010, p. 494).

No Brasil, a literatura acadêmica também enfatiza as potencialidades formativas oferecidas pelas disciplinas de políticas educacionais, para se discutir direitos humanos e justiça social. É nesse limiar que se encontram os/as orientadores de medidas socioeducativas que atuam com práticas educativas destinadas a adolescentes em conflito com a lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Quinelatto (2013) as orientadoras de medidas socioeducativas sinalizaram que adolescentes são multiplicadores dentro do Programa de Medidas

Socioeducativas, na medida em que propiciam processos educativos com seus pares. Para tal, orientadores de medidas socioeducativas necessitam constantemente (re)avaliar seu papel educativo-profissional, sua conduta na sociedade como *Educadores Populares* (FREIRE, 2005), a fim de que esta relação não configure opressão, pelo contrário, propicie emancipação. Sua responsabilidade vai além, trata-se de formação de pessoas e não tão somente informação.

Convém ressaltar que, desde os anos de 1980, tende-se a considerar que é possível empreender melhorias nas práticas educativas, formação de professores/as inicial e continuada, a partir de sua compreensão como “práxis criadora” (AZZI, 2009). Nessa compreensão, entre a reflexão e a ação consciente, professores e professoras atuam profissionalmente, compreendendo e transformando o contexto em que se encontram e, ao mesmo tempo, transformam-se nesse processo. São reconhecidos como capazes de produzir e reproduzir permanentemente seu conhecimento profissional, levando à compreensão de que a aprendizagem profissional da docência se realiza permanentemente, desde a formação inicial, como também possibilitando constituir e reconstituir sua própria identidade nesse processo, além de colaborar para a constituição identitária de outras pessoas que o/a circundam.

Como explicado por Nóvoa (2000) “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário [...]” (p. 16). Pelo exposto corrobora-se que há uma mescla dinâmica que caracteriza a forma pela qual cada profissional se sente e se diz professor.

Em meio a esse debate, as práticas de ensino em contextos educacionais escolares ou não escolares de

ensino, ficam ressaltadas pelo seu papel articulador entre teoria e prática, necessário à inserção dos futuros profissionais na realidade educativa para se perceberem e se experimentarem como professores e professoras, iniciando a construção e/ou fortalecendo sua identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2010; SUANNO, 2018). Muitos trabalhos apontam a urgência de se promover melhorias na formação docente, inicial e continuada, possibilitando que permaneçam e concluem os processos de escolarização subsequentes, em meio aos desafios sociais de desvalorização da educação e a não efetivação das políticas educacionais (PIMENTA, 2013).

Concordando com autores que defendem que o trabalho efetivamente realizado pelo professor deva ser o eixo central para inspirar a formação inicial (LÜDKE; BOING, 2012), pode-se também afirmar a relevância dos projetos de extensão nos processos de reconstituição da identidade docente dos profissionais que já atuam em contexto educativo formal e não formal de educação, como também nos processos de revisão e de reflexão docente por parte das instituições formadoras, tais como a universidade.

A presente discussão se apresenta como promoção à democratização e a emancipação por meio das práticas educativas, que visem o cumprimento das políticas educacionais, com projetos de integração comunitária com a formação de professores em projetos interdisciplinares, com vistas à formação humana.

REFERÊNCIAS

ATLAS da Violência 2020. *Mapeia os homicídios no Brasil*. IPEA – Instituto de pesquisa econômica aplicada. Brasília-DF. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>

index.php?option=com_content&view=article&id=36488
&Itemid=432 Acesso em: 05 jun. 2022.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 35-60, Coleção Saberes da docência.

BRASIL. *Congresso Nacional. Constituição da República Federativa*. 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* - Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: <ftp://balcao.saude.ms.gov.br/horde/sisppi/unei/Legislacao/Sinase.pdf>. Acesso em 18 julho 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

BRASIL. *Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf> Acesso em 05 de jun. 2022.

BULCÃO, Irene. A produção de infâncias desiguais: Uma viagem na gênese dos conceitos ‘criança’ e ‘menor’. In M. L. Nascimento (Ed.), *Pivetes: A produção de infâncias desiguais* (pp. 61- 73). Niterói, RJ: Intertexto, 2002.

CRUZ, Lilian Rodrigues da. *(Des)articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem*. Santa Cruz do Sul, RS: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em 05 de ago. 2022.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho docente à formação de professores. *Cad. de Pesqui.*, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

NÓVOA, Antonio. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In M. Del Priore (Ed.), *História das crianças no Brasil* (pp. 247- 375). São Paulo, SP: Contexto, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Orgs.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013, p; 91-106, capítulo IV.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

QUINELATTO, Rubia Fernanda. *Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei: como educadoras significam os processos educativos do espaço do programa de medidas socioeducativas em meio aberto*. 2013. 174 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

QUINELATTO, Rubia Fernanda. *O Programa de medidas socioeducativas em meio aberto: educação ou reprodução do aprendizado da rua?* 235 fls. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática complexa e projetos de trabalho transdisciplinares no estágio curricular

obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso da; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho; SUANNO, João Henrique. (Org.). *Imagens da Formação Docente: o estágio e a prática educativa*, Anápolis, GO: Editora da UEG, 2018, p. 131-163.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiV5_325YLiAhXkB9QKHTqrDJMQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsm.br%2Freeducacao%2Farticle%2Fview%2F2357&usg=AOvVaw2fIZ_OuIZ0fShp3G6ZxdqPe> Acesso em 12 ago. 2022.