

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO:

*Os entrelaces e desafios
de práticas exitosas*

Organizadoras:

Antônia Moraes Leite Costa
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano
Maria Gorete Paulo Torres
Maria Lúcia Pessoa Sampaio



**Educação, currículo e ensino:
os entrelaces e desafios de práticas exitosas**



Pedro & João
editores

**Antônia Moraes Leite Costa
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano
Maria Gorete Paulo Torres
Maria Lúcia Pessoa Sampaio
(Organizadoras)**

**Educação, currículo e ensino:
os entrelaces e desafios de práticas exitosas**



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.

Antônia Moraes Leite Costa; Francisca Edilma Braga Soares Aureliano; Maria Gorete Paulo Torres; Maria Lúcia Pessoa Sampaio [Orgs.]

Educação, currículo e ensino: os entrelaces e desafios de práticas exitosas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 162p.14 x 21

**ISBN: 978-85-7993-889-4 [Impresso]
978-85-7993-986-0 [Digital]**

1. Educação. 2. Currículo. 3. Ensino. 4. Práticas exitosas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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 Geraldi (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.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA A INFÂNCIA: DO TEXTO PARA CONTEXTO	11
Antônia Moraes Leite Costa Maria Gorete Paulo Torres Maria Lúcia Pessoa Sampaio	
SOBRE LIVROS E LEITORES: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA LEITURA E DA ESCRITA NA SOCIEDADE	41
Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra	
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: (IM)POSSIBILIDADES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	63
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano Damiana Eulinia de Queiroz	
GÊNEROS DISCURSIVOS E ESTILO: A LINGUAGEM DAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS	89
Maria Eridan da Silva Santos Kaiza Maria Alencar de Oliveira Maria Lúcia Pessoa Sampaio	

EXPERIÊNCIAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO PIBID DO CURSO DE LETRAS- CAP/UERN	103
Keila Lairiny Câmara Xavier Maria Gorete Paulo Torres	
EIXOS INTEGRADORES DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONTEXTUALIZADA	119
Ananias Agostinho da Silva Stênia Costa Dantas Silva	
OS REGISTROS DAS APRENDIZAGENS DISCENTES COMO NORTEADORES PARA REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	137
Francicleide Cesário de Oliveira Elenice Pereira Alves Maria da Conceição Costa	
SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES	157

APRESENTAÇÃO

Na busca de discutir e analisar currículo, formação docente, alfabetização, leitura, escrita e gêneros em práticas de ensino, a obra intitulada “Educação, currículo e ensino: os entrelaces e desafios de práticas exitosas” reúne sete capítulos de pesquisadores(as) de diferentes instituições de ensino que apresentam como, em suas pesquisas, compreendem o entrelaçamento entre educação, currículo e ensino enquanto diálogo necessário que direciona e contribui com o planejamento de práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem e a formação cidadã dos discentes. Dentre algumas questões gerais que nortearam e motivaram a publicação deste livro estão: Quais os aspectos teóricos e políticos que embasaram a nova Base Nacional Comum Curricular? Quais as possibilidades e impossibilidades que os professores alfabetizadores desenvolveram para mediar a aprendizagem das crianças do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental? Como o professor reflete sobre sua prática pedagógica no registro das aprendizagens discentes?

No capítulo 1, “Uma nova proposta curricular para a infância: do texto para contexto”, as autoras analisam a implementação da Proposta Curricular para Educação Infantil (PCEI), na unidade Proinfância Jardim Escola Professora Rita Firmo de Souza da cidade de Olho D’água do Borges/RN. Com base na orientação teórico-metodológica da BNCC, apresentar o contexto da prática na qual o documento serve de referência para a (re)elaboração da PCEI, que possibilita a concretização de

um currículo para a educação infantil que valorize as curiosidades, descobertas e as construções infantis, respeitando as crianças em suas singularidades. No sentido de garantir o direito de aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar os indicadores de qualidade da educação infantil no âmbito do município investigado.

No capítulo 2, “Sobre livros e leitores: uma abordagem histórica da leitura e da escrita na sociedade”, a autora apresenta a temática da leitura como um conhecimento da humanidade necessário para a formação cidadã e que, mesmo não sendo uma temática nova, é atual e ampla porque continua gerando especulações e reflexões de pessoas interessadas em compreender como a habilidade de ler e escrever afeta a vida em sociedade. A autora destaca práticas de mediação da leitura, por meio do ensino, que possibilitam uma formação leitora mais efetiva, pautada no texto literário.

No capítulo 3, “Mediação pedagógica no processo de alfabetização: (im)possibilidades durante o ensino remoto emergencial”, as autoras analisaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no processo de alfabetização das crianças, no período da pandemia da COVID-19. Os resultados da pesquisa revelaram que as educadoras desenvolveram novas práticas metodológicas e novos desafios no processo de alfabetização, levando em conta: ausência de apoio familiar, condições de moradia, falta de acesso à internet e de dispositivos eletrônicos. As autoras consideraram que o trabalho com a alfabetização depende de vários aspectos que exigem a qualificação profissional e a mediação docente no processo de ensino e de aprendizagem.

No capítulo 4, “Gêneros discursivos e estilo: a linguagem das brincadeiras de crianças”, as autoras respaldadas em Bakthin (2003/2025), Brait (2005) e Fiorin (2006), discutem sobre gêneros, intertextualidade e estilo. Com objetivo de analisar o estilo descrito nas brincadeiras de infância no livro “Brincadeiras de infância: como esquecer?”, de autoria de Santos (2014). A análise discutiu como as cantigas que acompanham e formam as brincadeiras têm um teor estético de forte relevância na e para a poesia literária.

No capítulo 5, “Experiências discursivas argumentativas na formação do professor de língua portuguesa a partir das vivências no PIBID do Curso de LETRAS- CAP/UERN”, as autoras analisaram os processos argumentativos de ex-pibidianas sobre as experiências vivenciadas no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). A abordagem teórica utilizada foi a da Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), subsidiada pelos postulados da Nova Retórica, em especial pelos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), dando especial ênfase às teses, valores e lugares da argumentação.

No capítulo 6, “Eixos integradores da língua portuguesa: uma sequência didática contextualizada, os autores analisaram práticas de leitura, escrita e de análise linguística em uma turma de 8º ano do ensino fundamental. Concluíram que a sequência didática elaborada permitiu a progressão das aprendizagens dessas habilidades e o avanço das atividades planejadas durante as aulas, permitindo aos estudantes desenvolverem as habilidades de fala, escuta, leitura, escrita e análise linguística.

No capítulo 7, “Os registros das aprendizagens discentes como norteadores para reflexões sobre a prática docente”, as autoras analisaram a concepção de professoras que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre os registros contínuos das aprendizagens discentes, como forma de nortear a reflexão sobre a prática docente. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino, em que duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram os sujeitos investigados. Os dados analisados se constituíram de respostas dadas a um questionário semiestruturado com questões que dizem respeito à reflexão que as professoras realizaram de suas práticas docentes, com base nos registros das aprendizagens dos discentes.

Aos leitores, desejamos que o conjunto dos capítulos deste livro lhes seja inspiração e o caminho para muitas reflexões e pesquisas voltadas para formação cidadã, para os temas da educação, da formação docente, da formação leitora e do ensino.

Aos autores que abraçaram este projeto e contribuíram com o resultado deste produto, a nossa gratidão.

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Professora aposentada da UERN e Diretora-Presidente
da FAPERN

UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA A INFÂNCIA: DO TEXTO PARA CONTEXTO

Antônia Moraes Leite Costa
Maria Gorete Paulo Torres
Maria Lúcia Pessoa Sampaio

1. PALAVRAS INICIAIS

No limiar do contexto hodierno das políticas públicas, percebemos um olhar diferenciado para a Educação Infantil, nos debates e congressos no meio educacional no Brasil, sobre o currículo das práticas de Ensino Infantil. Diante dessas discussões, o currículo para a infância toma novos horizontes, induzindo à concepção do conhecimento curricular contextualizado na realidade local, social e individual da escola e do seu estudante.

As Instituições de Educação Infantil, ao se organizarem para a construção de sua proposta pedagógica curricular – PPC, não podem negar a história que as constitui, com o seu arsenal, avanços e desafios, como também considerar as normas emanadas do poder público, fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada. (FARIA; SALLES, 2012, p.22).

Essas determinações legais, em concordância com as autoras, precisam ser revisadas e avaliadas, pois são conquistas do reconhecimento da importância que tem a Educação Infantil para o crescimento do nosso País. É nessa fase que o ser humano está se desenvolvendo em

todos os seus aspectos: físico, social e cognitivo. Por essas razões, a Educação Infantil tornou-se direito constitucional, reiterando, explicitando, regulamentado nos documentos oficiais.

No contexto atual, ao se pensar numa Proposta curricular para as práticas pedagógicas, é imprescindível revisar os modos como essa etapa educativa vem se consolidando e construindo sua identidade, função sociopolítica e pedagógica; identificar e pontuar os principais fundamentos legais que regulamentam a Educação Infantil em nosso país; as concepções teóricas que sustentam este documento; e, principalmente, caracterizar o cenário norte-rio-grandense do atendimento às crianças pequenas nos contextos das redes públicas e privadas (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

O interesse em investigar essa temática partiu das vivências em estudos e práticas na área da infância, com mais de 30 anos como professoras da educação básica e superior, gestoras escolares, coordenadoras pedagógicas e Dirigentes Municipais de Educação, dentre outras experiências das autoras. Essas vivências foram fundamentais para o interesse em estudos e pesquisas que contribuíram e contribuem para a nossa formação profissional e melhoria da educação do nosso município.

Para esse estudo, fizemos opção por pesquisa qualitativa com estudo de caso, com abordagem teórico e prática, sustentada nos pesquisadores do tema, entre eles Faria & Sales (2012), Kramer (1977), nos documentos legais da infância: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil

(2017) e no Documento Curricular do Rio Grande do Norte para Educação Infantil (2018), elaborado pela Secretaria de Educação do estado do Rio grande do Norte (RN), em regime de colaboração MEC/CONSED/UNDIME/SEEC e os 167 municípios, para subsidiar as escolas do RN nas propostas curriculares para a infância. Para o estudo prático, colhemos por meio de entrevistas as narrativas de cinco participantes, responsáveis pela construção ou reconstrução da Proposta Curricular para Educação Infantil (PCEI) da Instituição, e, com base na análise do conteúdo de Bardin (2011), avaliamos as falas dos investigados.

Sob essa perspectiva teórica e metodológica, no olhar das pesquisadoras suscita a questão central do objeto do estudo: Como está sendo implementada a Proposta Curricular para Educação Infantil, no Jardim e Escola Professora Rita Firmo de Souza, a partir da nova BNCC? Essa questão deu origem a outras que nortearam o desenvolvimento da pesquisa: Quais os aspectos teóricos e políticos que embasaram a nova Base Nacional Comum Curricular? Como está sendo desenvolvida no contexto da prática, a elaboração ou reelaboração da nova PCEI no cotidiano dos atores envolvidos?

Para encontrar as respostas, propomos os seguintes objetivos: analisar a implementação da Proposta Curricular para Educação Infantil no Jardim e Escola Professora Rita Firmo de Souza a partir da nova BNCC; identificar os aspectos teóricos e políticos que embasaram a nova Base Nacional Comum Curricular; verificar desenvolvimento no contexto da prática, a elaboração ou reelaboração da nova PCEI no cotidiano dos atores envolvidos.

Para tanto, as questões e os objetivos definiram o lócus do estudo, primeiramente trazemos uma abordagem teórica sobre as políticas que asseguram a legalidade da nova BNCC em todo território brasileiro, e, em seguida, apresentamos o contexto da prática na qual o documento serve de referência para a reelaboração ou elaboração da PCEI, apresentando a análise dos resultados a partir dos significados e sentidos produzidos pelas participantes, revelando como o documento está sendo reconstruído, e, por último, tecemos as considerações finais, apontando o resultado da pesquisa, contribuindo nas políticas para implementação de uma PCEI que possam reconhecer e garantir os direitos de aprendizagem das crianças na Instituição investigada.

2. A NOVA BNCC: ASPECTOS HISTÓRICOS NA ARENA DAS POLÍTICAS

O Brasil é um país demarcado por enormes desigualdades sociais, no qual poucos têm sido os momentos históricos em que se pode afirmar a existência de um pleno compromisso dos governos com a educação pública. Ao longo do tempo, as políticas públicas para a educação foram marcadas por descontinuidades, omissões e frequentes mudanças políticas.

O momento histórico político da educação brasileira precisa de forma legal ser recontado. Segundo Ball (2006), as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, e metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Segundo o mesmo autor, as políticas se movem e os consensos e conflitos

acontecem denominadas: contextos da influência, da produção de textos e da prática. “No conjunto desses contextos, interdependentes, implanta-se a política como processos e consequências” (Ball, 2006). No contexto da influência foi pensado o discurso político da BNCC, no contexto da produção do texto, o documento foi produzido e no contexto da prática se dá a arena dos conflitos, na qual a BNCC será implementada na construção dos novos currículos nas escolas brasileiras.

Frente ao ciclo da política atual para educação, as escolas brasileiras precisam rever as suas propostas pedagógicas curriculares, na arena dos conflitos e contestação (contexto da prática), que envolve a interpretação e a tradução dos textos para a realidade local, tal como ela é vista pelos atores que irão executar, com base no texto da resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e sugere a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica, ensejando superar a fragmentação das políticas educacionais, buscando o tão almejado fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo, ou seja, balizando a qualidade da educação.

Nesse aspecto, além da BNCC favorecer o acesso e permanência dos estudantes na escola, é preciso que os sistemas de ensino garantam um patamar de igualdade de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual este instrumento é fundamental. Como documento de caráter normativo, traz em seu texto um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

modalidades da Educação Básica, buscando assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes brasileiros(as) da educação básica (BRASIL, 2017).

A BNCC não é um currículo, e sim uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, esta integra a política nacional da Educação Básica, pretendendo contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, concernente à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017).

O referido documento está fundamentado nos marcos constitucionais da educação brasileira. A carta Magna de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já o Artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Esse marco mandatário, embasa a LDB concernente à questão curricular, com três conceitos fundamentais para a nova BNCC, entre o que é básico, comum e diverso para todo o desenvolvimento dessa questão no Brasil, e determina:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O básico-comum já antecipado pela Constituição Federal, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. As competências referem-se ao foco do currículo, orientado pela a LDB, com definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções serviram de base para a construção da nova BNCC. Com o advento da Lei nº 13.005/20147 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), reitera-se a necessidade de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

O PNE confirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade

da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em meio à Pactuação Interfederativa estabelecida no PNE, o Estado do Rio grande do Norte, composto por 167 municípios, entes federados que têm, por meio de suas Redes de Ensino, a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil na faixa etária de 0 a 05 anos de idade, conforme legislação atual.

Em regime de colaboração MEC/CONSED/UNDIME/SEEC e os 167 municípios, com a participação de especialistas, redatores e colaboradores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC, construíram um documento curricular para Educação infantil e Ensino Fundamental de referência para escolas do Rio Grande do Norte em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, que institui e orienta em seu texto “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver” ao longo de suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e respectivas modalidades, estando o Ensino Médio em processo de homologação (BRASIL, 2017).

Referenciando-me no documento curricular do RN para a educação infantil , o qual está fundamentado de forma teórica e prática nas DCNEI, BNCC e demais normas legais da educação brasileira, que busca dialogar com as especificidades do nosso Estado, de modo a considerar suas características regionais e locais para construção de uma proposta coletiva que contextualize as singularidades de cada região, assumindo o desafio de envolver todos os sujeitos das práticas educativas em sua

elaboração – professores, coordenadores, gestores, famílias e outras instituições sociais.

O documento assume o desafio de refletir em conjunto com as redes públicas e privadas dos municípios, considerando os direitos da criança e promovendo seu desenvolvimento integral, respeitando suas especificidades, singularidades na mais tenra idade, compreendendo a infância como construção histórica, social e cultural, suscetível à mudanças sempre que grandes transformações históricas aconteçam.

A concepção para uma proposta curricular nas instituições de Educação Infantil enseja organizar de forma geral o trabalho escolar, no qual constitui, segundo Faria e Salles (2012, p. 29), a oportunidade de “[...] refletir e explicitar uma visão de sociedade, de ser humano, de criança, de desenvolvimento e aprendizagem, de educação e de cuidado”. Nesse viés, no momento de sua construção precisamos revelar e discutir crenças, valores e atitudes que estão inerentes à prática pedagógica, fundamentando-a de forma teórica e legal, viabilizando coerência entre o discurso e as ações experienciadas, no devir do cotidiano superar as aprendizagens fragmentadas.

Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica, visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC (BRASIL, 2017).

Moreira e Candau (2008, p.86) conceituam “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossos(as) estudantes”. Depreendemos por currículo, o conjunto de atividades didáticas e pedagógicas em devir no cotidiano da escola com a intenção de educar. Para Kramer (1997, p.21) uma proposta pedagógica (ou curricular), “expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas”. Nesse mesmo viés da autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais emanam em seu art. 3º o seguinte conceito de currículo (BRASIL, 2009):

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Ancorados nesse documento mandatário para aprendizagem infantil, o qual inscreve os princípios éticos, políticos e estéticos para a formação cidadã, a BNCC adota dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo de toda a Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (1996), as quais são:

- 1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10:11).

Essas competências representam um convite à responsabilidade que envolve a ciência e a ética, necessitando constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa reconstruir valores perdidos ao longo da história da educação brasileira, principalmente no que tange à educação infantil. A BNCC traz em sua construção, o compromisso de que “a educação deve

afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

A (re)construção de uma Proposta Curricular da Educação Infantil situa-se na fala da estudiosa da infância Kramer (1997, p.19): “uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada”. Sem dúvida, os 167 municípios do RN estão nesse caminhar, tendo em vista um estado diverso nos seus modos de organização e nas particularidades culturais de cada localidade, são muitas as infâncias vividas pelas crianças. Algumas crianças vivem em contextos urbanos e outras, no campo ou no litoral. Assim o Documento Curricular para a Educação Infantil, enfatiza que:

[...] Os modos de brincar variam, de acordo com as práticas culturais e as condições de vida: algumas crianças transformam em brinquedos, os elementos da natureza ou de sua própria casa e outras fazem uso, como brinquedo, dos recursos tecnológicos; umas têm liberdade e um vasto espaço para correr e explorar e outras precisam limitar-se à sua própria casa; umas têm tempo definido na rotina para suas escolhas e outras usam do seu tempo para estudar e trabalhar, sem ter direito a escolher o que fazer (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p.27).

São muitas as infâncias, mesmo a infância sendo um fato biológico, ou seja, “as capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades”

(WALLON, 2005, p. 15). Assim, a forma como ela é experienciada é determinada socialmente [...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Diante dessa diversidade de infância, a proposta pedagógica curricular para essa fase deve se constituir tanto por aspectos teóricos, quanto metodológicos, referentes às práticas cotidianas desenvolvidas com as crianças em instituições de educação infantil, sendo um instrumento que norteia e documenta o trabalho pedagógico de forma reflexiva e colaborativa (DANTAS, 2016). Como instrumento de construção da identidade de cada instituição, na medida em que especifica e contextualiza suas práticas e os direitos de aprender, as DCNEI orientam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 02).

A partir dos princípios e objetivos orientados nas DCNEI, a BNCC considera seis grandes direitos de aprendizagem assegurados a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escolas: o primeiro, aprender a conviver,

trata de ensinar às crianças a conviver de forma democrática com o outro (criança e adultos), respeitando as diferenças pessoais e culturais; brincar, amplia as diversas formas de expressão: emocional, corporal, cognitiva e social; explorar, mostra os saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades; participar, desenvolve diferentes linguagens, construindo conhecimentos e poder de decisão; expressar-se, traz as necessidades de forma dialógica por meio das diferentes linguagens, e, por último, aprender a conhecer-se, necessário para o desenvolvimento dos demais, porque ensina a construir a identidade pessoal, social e cultural da criança, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de vida escolar, familiar e comunitária. Para tanto:

[...] os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 6 meses a 3 anos) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017, p.42).

A partir desses direitos, a BNCC propõe ainda que o currículo seja organizado em cinco campos de experiências articulados entre si: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas, e por fim, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que serão permitidos nas práticas cotidianas de maneira integrada. Percebemos que os campos de experiência

subsidiar as práticas pedagógicas tecidas juntas, ou seja, o conhecimento está integrado, e envolve todas as situações vividas pelas crianças no seu processo de aprender em cada fase. Para Vygotsky (2007, p.638), “[...] Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade”

Segundo Dantas (2016), os cinco campos de experiências foram pensados de forma a considerar as diferentes maneiras da criança se relacionar, intervir e aprender nas práticas culturais, envolvendo: a construção de sua identidade individual e coletiva; o desenvolvimento da linguagem verbal como constitutiva do pensamento, das linguagens da cultura corporal e das artes em suas distintas formas de expressão e interações sociais; e a apropriação, significação dos conhecimentos do mundo físico e social em suas diferentes relações, linguagens e transformações.

O desafio posto para a elaboração curricular, consiste em transcender a prática pedagógica centrada no(a) professor(a) e garantir experiências que possibilitem “o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas” (OLIVEIRA, 2013; p. 6). Esse novo currículo deve contemplar também, a orientação de planejamentos e organizações pedagógicas em que as crianças tenham “[...] direito ao movimento em espaços amplos” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 23).

3. A IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR NA UNIDADE PROINFÂNCIA JARDIM E ESCOLA PROFESSORA RITA FIRMO DE SOUZA NO CICLO POLÍTICO DA PRÁTICA

Após a construção do objeto de estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa com estudo de caso, por interpretar o sentido dos fatos a partir dos significados que os sujeitos envolvidos atribuem ao que dizem e ao que fazem. Os instrumentos utilizados foram entrevistas com quatro questões fechadas sobre a problemática do estudo.

A escola universo da pesquisa está situada no semiárido do RN, na cidade de Olho D'água do Borges/RN, denominada Unidade Proinfância Jardim Escola Professora Rita Firmo de Souza, construída no ano de 2013, pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). É uma escola de referência para o município, por apresentar uma estrutura física com espaços e arranjos espaciais específicos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Nesse viés, a pesquisa investigou três professoras, a diretora da escola (todas com formação em pedagogia) e uma estagiária cursando pedagogia, em virtude de as mesmas estarem participando da equipe de sistematização para reconstrução da PPCEI na referida instituição. Ao optar para investigar as participantes, garantimos de forma ética e responsável, respeito e sigilo nas respostas, e, para mantermos o anonimato, denominamos de P1, P2, P3 (Professoras), D1 (Diretora) e E1 (Estagiária). Para a geração

dos resultados, trazemos as questões das entrevistas e as respostas das investigadas, e, analisamos à luz do conteúdo de Bardin (2011).

Conforme propõe a literatura, a análise se deu em três fases: na primeira, foram realizadas revisão da literatura e construção de indicadores que embasaram a interpretação. Na segunda, os dados foram codificados a partir de unidades de registro e, finalmente, a última fase, na qual realizamos a categorização, constituindo-se na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características unânimes nas respostas das investigadas.

QUESTÃO 1 - A escola possui PPC? Que concepção vocês têm sobre PPCEI? Qual o Objetivo? Como será construído ou reconstruído?

P1 - Sim. É um dos documentos que sistematiza a organização do conhecimento, não é currículo, concretiza o ensino. O objetivo é nortear e fundamentar a prática pedagógica dos professores, estar sendo construído com a participação da comunidade escolar.

P2 - Sim. É um documento que organiza o conhecimento, faz a seleção dos conteúdos, considera-se imprescindível para a formação do estudante. Seu objetivo é nortear o processo de ensino e aprendizagem, será reconstruído por toda comunidade escolar, observando o que precisa ser mudado.

P 3-Sim, a concepção de criança como sujeito único, histórico cultural e aprendente. Tem como objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens. Está sendo construída

pela equipe da escola – professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

D1 - Sim. O PPCI é um documento muito relevante para o desenvolvimento da instituição e tem como objetivo nortear o trabalho pedagógico da equipe docente como também inseri-los na construção desse documento para melhor atender a comunidade escolar. Terá como base para a sua construção a nova BNCC que contribuirá para melhoria do ensino aprendizagem da educação infantil.

E1 – Sim. A concepção de que é um documento essencial para todo corpo docente, está sendo construído pelos professores e toda equipe gestora, tem como objetivo nortear ação pedagógica, a sua construção está sendo nos encontros pedagógicos.

Ao analisar as falas das entrevistadas, percebemos características comuns, quando apontam que o documento curricular organiza conhecimentos, norteia a prática pedagógica, contribui para a aprendizagem e está sendo construído por toda a comunidade escolar. É na expressão das investigadas que os aspectos institucionais e organizacionais são considerados importantes na implementação do currículo, com abertura para a participação de toda a comunidade escolar, tornando um documento na compreensão de currículo enquanto “práxis”. Entendendo que o currículo se constitui no diálogo entre o documento que orienta a prática e a prática que mobiliza a (re)elaboração do documento, continuamente (DANTAS, 2016).

Nesse processo, compreendemos que o currículo reflete as intenções, ações e as interações presentes no cotidiano das crianças, e não é um documento definido, só prescrito, realiza-se no tempo da ação, emerge do encontro

entre famílias, crianças e docentes, pois “a projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções” (DANTAS,2016, p.57).

QUESTÃO 2 - Como a equipe da escola está desenvolvendo os estudos para a construção ou reconstrução do Documento curricular que contemple as especificidades de aprendizagem da infância?

P1 – através de grupos de estudos e encontros pedagógicos.

P2 – Estamos desenvolvendo bem, sempre todos empenhados e focados na aprendizagem. Uma equipe unida, buscando o melhor para o bem das crianças

P3- Estar sendo desenvolvida por meio de grupos de estudos nos encontros pedagógicos

D1 - Estamos desenvolvendo com base no plano de trabalho da Educação infantil. As atividades são realizadas semanalmente no contra turno com duração de 4h, assegurando duas horas para planejamento das atividades diárias em sala de aula, e, 2h para os estudos formativos para a construção do documento curricular. Aproveitamos também os estudos realizados na semana pedagógica municipal onde foram abordados os seguintes aspectos: A organização da rotina das atividades desenvolvidas na sala de aula, estudo dirigido dos aportes teórico nas DCNEI, BNCC, DOCUMENTO ORIENTADOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RN discussão em grupo, slides, dinâmica, início da escrita do primeiro capítulo do Documento curricular de educação infantil.

E1 – Por meios de pesquisa e encontros pedagógicos.

Sobre como a instituição está desenvolvendo os estudos para a implementação da PPCI, as investigadas foram unânimes em suas respostas, afirmando que os estudos estão sendo realizados por meio de grupos de estudos e pesquisas, no entanto, apenas uma entrevistada citou que o documento está focado na aprendizagem, que é o grande objetivo da nova proposta curricular, os direitos de aprendizagem das crianças, como estabelecem as DCNEI:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Esse documento, enfatiza a criança como sujeito de direitos, ressaltando o direito de aprender, de crescer e desenvolver-se como ser humano na sua completude e singularidade, respeitando as especificidades etárias da infância, e seus modos de ser, pensar e agir no mundo e de, viver e conviver socialmente nos grupos que participa, transformando-os, construindo saberes vinculados às suas práticas culturais e, ao mesmo tempo, ampliando-as e reinventando-as nas interações e na brincadeira (RN, 2018). É na Educação Infantil, que a função sociopolítica e pedagógica constitui-se em processos de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, que compreende ações de cuidar e educar como dimensões indissociáveis da prática pedagógica, norteando a organização por meio

desse dois eixos estruturantes e muito importantes no processo de ensino e aprendizagem das crianças: interações e a brincadeira (BRASIL, 2009).

QUESTÃO 3 - A Secretaria de Educação trouxe orientações para a construção da nova PPCEI (apresentou o documento curricular do RN, apresentou Plano de formação dos professores para os estudos)? Em caso positivo relate como aconteceu.

P1 - Sim. Aconteceu na semana pedagógica, com a Secretaria de Educação, que apresentou por meio de palestras, todas as orientações para a construção do PPCEI, inclusive sobre o plano de formação para os estudos com os professores.

P2 - Trouxe sim. Na semana pedagógica, as palestras e conferências foram direcionadas para a construção dos currículos das escolas a partir da nova BNCC. Foi uma semana bastante produtiva e de muita aprendizagem.

P3 - Sim. Na jornada da educação, aconteceram palestras e conferências com orientações para a construção da PPCEI. O documento curricular de Educação Infantil do RN, traz subsídios necessários para o currículo, o plano de formação também foi orientado, foi uma semana de estudo riquíssima para a reconstrução da nova Proposta curricular

D1 - Sim. A secretaria de Educação trouxe o documento curricular do RN e apresentou o plano de formação aos professores para o estudo durante a semana pedagógica através de estudos dirigidos, mesa redonda e equipes de trabalho para que toda a comunidade escolar interagisse e conhecesse a nova proposta de trabalho para a educação infantil.

E1 - Sim. Através de encontros, no qual foram realizadas palestras com o tema pertinente a nova proposta curricular para infância, como também grupos de estudos,

os quais nos proporcionaram conhecimentos riquíssimos a respeito da PPCEI.

Concernente ao apoio da Secretaria de Educação nas orientações para a reelaboração da PPCEI, as depoentes asseveraram que a mesma contribuiu com valiosas orientações, e subsídios que possibilitam a formação dos professores, estagiários e equipe pedagógica da instituição. D1, apontou que foi apresentado o documento curricular do RN para a Educação infantil e o plano de formação dos professores para os estudos continuados. Ressalta-se que esse documento é uma referência para a construção de um documento curricular que estabelecesse aquilo que o estudante deve aprender para se desenvolver, bem como possibilitasse condições de igualdade e equidade quanto ao desenvolvimento humano integral de crianças, adolescentes e jovens de todas as redes de ensino do Estado (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Para tanto, é imprescindível a formação dos docentes para a consolidação de um currículo para a infância sustentado nas relações, interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências, como bem orienta as DCNEI: “[...] experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e adultos e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009)

Questão 4 - Qual a importância desse documento para o processo de ensino e aprendizagem das crianças?

P1 - É de grande importância, porque serve de base para aprendizagem.

P2 - Esse documento é de suma importância para o processo de aprendizagem, pois norteia os professores sobre o caminho a seguir para ter sucesso no desenvolvimento dos alunos.

P3 - É importante, porque organiza as práticas de ensino e aprendizagem, organizam os conteúdos etc.

D1 - Esse documento é de extrema relevância para a educação infantil, tendo em vista que o ensino aprendizagem com o passar do tempo vem evoluindo gradativamente, onde o mesmo era visto apenas como assistencialista. Com essa evolução do ensino na educação infantil, viu-se a necessidade de associar o educar e brincar como forma de aprendizagem

E1 - É de suma importância, pois o mesmo serve para nortear a ação pedagógica do professor com suas crianças.

Nessa última categoria que questiona sobre a importância de uma Proposta curricular para o processo de ensino e aprendizagem, as entrevistadas afirmaram unanimemente ser importante, e apontaram: “servir de base”, “norteia o caminho para o sucesso na aprendizagem dos alunos”, “organiza as práticas de ensino e os conteúdos”, “associa o educar e o brincar”, entre outras. As falas das entrevistadas, demonstraram alguns caminhos de um currículo para a Educação Infantil, um currículo que expressa a sua cultura como fonte de desenvolvimento e aprendizagem, pois as “[...] crianças são semelhantes em todas as culturas, mas, por serem seres da cultura, são singulares; cada uma, é única. São muitas e diversas as crianças”. (UBARANA; LOPES, 2012, pp. 2:3).

As crianças são seres humanos diversos e singulares, que passam a habitar as instituições de Educação Infantil por um período da sua infância, na relação com outras crianças e adultos. Assim, é fundamental pensar na construção de uma PPC que reflita sobre as diferentes infâncias, e, considere as suas especificidades e culturas. Para tanto, [...] “é necessário, conhecer as representações de infância, compreendendo as crianças reais, concretas, nas relações sociais, como produtoras de cultura”. (KUHLMANN JR., 2015, p. 30).

4. PALAVRAS FINAIS

Nos últimos anos, foram registrados importantes avanços no âmbito das políticas de Educação Infantil, a partir da sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica, adoção de políticas públicas de financiamento, crescente investimento na formação dos profissionais atuantes na área, além de vários avanços conceituais expressos nos diversos documentos legais do Ministério da educação, de orientações para as práticas de ensino e aprendizagem das crianças nessa fase. Todavia, o grande desafio, segundo Craidy e Barbosa (2012, p. 35) é “[...] garantir que as crianças vivam a experiência da infância”. Para esse fim, o contexto atual avança com a assertiva das autoras, apresentada no texto da BNCC, o desafio de um novo currículo para a Educação Infantil contemplando as experiências nessa mais tenra idade.

Nessa perspectiva, a pesquisa tratou da implementação de uma nova proposta curricular para a educação infantil, em instituição na cidade de Olho D’água do Borges/RN, referenciada na BNCC. Com a

publicação desse documento, cada município deve definir a sua política de currículo a partir da realidade local e com a participação dos atores da sua comunidade. O documento contribuirá para essa definição, pois é parte do currículo, apresenta o essencial e aponta o que todos os currículos, de todas as redes, de todo território brasileiro, devem ensinar.

Nesse sentido, a escola investigada impactou no ciclo das políticas citadas por Ball (2006), entrelaçando os três contextos, influência local, produção de seu próprio texto para o contexto da prática no cotidiano de suas escolas, realizando estudos nos documentos oficiais e outros marcos teóricos, que possibilitem a concretização de um currículo para a educação infantil que valorize as curiosidades, descobertas e as construções infantis, respeitando as crianças em suas singularidades. Para finalizar, mesmo sabendo que as discussões sobre uma nova PPCEI estão em fase de implementação, e que muitos desafios terão que ser enfrentados nos próximos anos, esperamos que a reconstrução da Proposta Curricular da Unidade Proinfância Jardim Escola Professora Rita Firmo de Souza seja implementada, e, posto em prática os direitos de aprendizagem para a melhoria dos indicadores de qualidade da educação infantil no âmbito do nosso município.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: **Diretrizes**

Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2019.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes**

Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. **CNE. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social:** uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos seis anos:** falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. (Org.). *A infância no ensino fundamental de 9 anos.* Porto Alegre: PENSO, 2012. p. 19-36.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento:** sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. MEC. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares:** subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, v.18, n.60, dez. 1997. 19 - 21 p.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (et al). **O trabalho do professor de educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, SEB, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2005.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte:** educação infantil [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória L. Barreto de. **Currículo na Educação Infantil:** diálogo com demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: Ática, 2012.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil. In: UFRN/NEI. **Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil.** Texto Didático do Módulo II. 2012 (no prelo).

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE LIVROS E LEITORES: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA LEITURA E DA ESCRITA NA SOCIEDADE

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

1. NOTA INTRODUTÓRIA

Pretendemos com esse texto desencadear uma discussão em torno da leitura como um conhecimento da humanidade que se torna cada dia mais necessário para a formação cidadã. Partimos do pressuposto de que a temática da leitura e do leitor não é nova, no entanto é atual e ampla, tanto que transcende fronteiras e divide posicionamentos, especialmente dentro das escolas, já que tendo surgido há alguns milhares de anos, a prática de ler continua gerando especulações e reflexões de pessoas interessadas em compreender como a habilidade de ler e escrever afeta a vida em sociedade.

Consideramos que a leitura tem ganhado espaço significativo no contexto atual, entretanto, isso não quer dizer que o tema está esgotado, muito menos que nossa realidade social conta com uma população 100% leitora. Ao contrário, contamos ainda com uma grande parcela da sociedade que não ler efetivamente ou que não tem acesso ao livro e a leitura de qualidade, o que significa que há ainda muito a se discutir sobre a presença desse conhecimento tão importante na formação da cultura.

2. A LEITURA E O LEITOR AO LONGO DA HISTÓRIA

A leitura é um conhecimento que não nasceu junto com a humanidade, trata-se de uma aprendizagem relativamente nova, se atentarmos para os milhões de anos da evolução do homem enquanto ser produtor de cultura, descrita por Edgar Morin como a aventura da hominização. De acordo com o autor, essa aventura foi iniciada pelo ser humano enquanto espécie, “ao que atualmente parece, há sete milhões de anos. Ela é descontínua pela aparição de novas espécies [...] e desaparecimento das anteriores, bem como pela domesticação do fogo, pelo surgimento da linguagem e da cultura” (MORIN, 2012, p. 32).

Podemos então considerar que o ser humano é a espécie que mais evoluiu ao longo do tempo, sendo o único a produzir cultura (LARAIA, 2004). Esta conquista em parte é devido à singular habilidade da linguagem e a capacidade de simbolização, que tornou a humanidade capaz de acumular conhecimentos, estabelecer valores, crenças, pensamentos, em um primeiro momento através da oralidade, e posteriormente, da escrita, culminando com a popularização da leitura, pois de acordo com Yunes (2003), é a leitura que dá vida à escrita enquanto invenção humana, que foi capaz de dividir a história do homem em “história e pré-história”.

Com isso, queremos dizer que a leitura e a escrita marcaram uma nova forma de organização social ao possibilitar o armazenamento de informações dos mais variados tipos, desde as narrativas fantásticas que circulavam oralmente e passaram a ser veiculadas e

guardadas por meio da escrita, até as notações comerciais, tratados filosóficos, econômicos, medicinais, políticos, etc.

Ao longo da história, a leitura teve seu lugar na sociedade definido pelo modo como a própria organização social se apresenta. Assim, da antiguidade até a idade média, ler era uma atividade restrita para uma elite erudita, formada por eclesiásticos, nobres e alguns profissionais liberais, além de ser realizada de forma pública, coletiva e em voz alta. Com o surgimento do códice, que de acordo com Fischer (2006), teve a primeira aparição no final do século I d. C., e é considerado por muitos historiadores como o primeiro formato do livro moderno, foi possível uma mudança na perspectiva da sociedade com relação ao ato de ler, tornando-se possível maior acesso a textos escritos.

Essa realidade começou a ser modificada a partir do século XVIII, com a publicação de romances de baixo custo e jornais que traziam em suas páginas os folhetins literários, o que possibilitou uma maior popularização do acesso à escrita, embora a população que sabia ler ainda fosse muito pequena (FISCHER, 2006; CHARTIER, 2007). Esse período da história marca a presença da leitura como essencial, em uma sociedade que busca a modernização e o livro surge como ferramenta importante na formação intelectual e pessoal das pessoas. Nas palavras de Fischer, “[...] no século XIX, a oralidade havia se tornado um fóssil social. O livro impresso era considerado por muitos o verdadeiro santuário dos mais elevados sentimentos humanos, a ser aberto, experimentado e apreciado por todas as pessoas de modo igualitário, com privacidade, silêncio e devoção” (FISCHER, 2006, p. 231).

Com isso, o autor nos remete a um momento de transformação significativa na história da leitura e do livro, revelando o contexto no qual a prática da leitura começa a ganhar *status* e relevância. Entretanto, sabemos que os livros não passaram a ser apreciados por todas as pessoas, pois o acesso ao livro é um problema social que perdura até os dias atuais, no qual a quase totalidade da população domina a técnica da leitura, mas grande parte ainda apresenta dificuldades de compreensão daquilo que lê, além de uma significativa parcela não possuir acesso a livros de qualidade.

Outro momento marcante na história da leitura se deu no século XIX, com as transformações sociais oriundas a partir do avanço da industrialização e da tentativa de modernização que tomou conta de várias partes do mundo. Nesse contexto, as mulheres ganharam acesso à escola e conseqüentemente à leitura, que até então era privilégio dos homens (FISCHER, 2006).

Já no século XX, com a industrialização da atividade gráfica, e com o surgimento da cultura de massa, a leitura ganha ainda mais popularidade. De acordo com Chartier (2009), nesse contexto havia três discursos sobre a leitura, a saber: o da igreja, o da escola e o da biblioteca, que tentaram impor o tipo de leitura que deveria ser realizada, no entanto, as práticas de leitura conseguiram se emancipar e se separar das limitações impostas por estas instâncias.

Ao olharmos para a temática da leitura no século XXI, a primeira reflexão que podemos fazer é sobre o fato de que atualmente a leitura é veiculada por diversos meios, desde os formatos impressos, nos livros, jornais, folhetos, entre outros, até o texto digital, na tela do

computador, do celular, do *tablet* e até mesmo do *kindle*, aparelho eletrônico criado com o objetivo único de comportar um formato específico de texto digital.

Nesse sentido, vivemos a era da leitura digital, que de acordo com Magalhães (2017), é marcada principalmente pela forma dinâmica e não linear da circulação do texto no formato digital. Segundo a autora, “a não linearidade do texto digital é significativamente mais ampla, pois é dinâmica, um dos nós do texto dará acesso ao leitor a um outro texto, que pode levar a outro, outro, outro... [...]” (MAGALHÃES, 2017, p. 166). Assim, o leitor da era digital segue um caminho que pode levá-lo a vários outros textos em uma velocidade que não é possível com o livro impresso.

No entanto, para a prática de leitura chegar à realidade do século XXI, um longo caminho foi trilhado, como mostra as pesquisas do estudioso Roger Chartier (2007), ao destacar o fato de a leitura ter passado por algumas revoluções ao longo da história. A primeira foi a possibilidade de ler silenciosamente, surgida por volta do século XII a XIV. Com essa possibilidade, a leitura passou a ser vista como algo para ser feito individualmente.

A segunda revolução se caracterizou pelo aumento na produção do livro, multiplicação dos jornais e surgimento da prática de emprestar livros, possibilitando a leitura de um maior número de obras sem a necessidade de comprar. Além disso, a leitura silenciosa possibilitou ao leitor uma forma mais rápida de ler, bem como o acesso a um maior número de obras literárias, o que acarretou também o aumento do número de leitores.

A terceira revolução apontada por Chartier (2007), se refere à transmissão de textos eletrônicos, que surgiu com

a modernização da tecnologia e modificou o relacionamento com a escrita, não somente pelo fato de que o texto passou a circular em um novo suporte, mas também pela liberdade de circulação que a obra escrita passou a ter. O autor chamou os espaços do texto na era digital de “bibliotecas sem muro dos escritos eletrônicos” (CHARTIER, 2017), chamando a atenção o fato de que as mudanças ocorridas com o surgimento da era digital não se aplica apenas as formas de leitura, para ele “deve-se enfatizar, em primeiro lugar, que a revolução digital modificou tudo de uma vez: os suportes da escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação, e as maneiras de ler” (CHARTIER, 2017, p. 18).

Com base nas mudanças e nas possibilidades trazidas pela popularização do mundo digital, Chartier reflete sobre a possibilidade de uma tão sonhada biblioteca universal. Em conformidade com as palavras do autor, temos que,

O sonho da biblioteca universal parece hoje mais próximo de tornar-se realidade do que nunca esteve, mais ainda do que na Alexandria dos Ptolomeus. A conversão digital das coleções existentes promete a construção de uma biblioteca sem muros, onde se poderia acessar todas as obras escritas ou publicadas em algum momento e todos os escritos que constituem o patrimônio da humanidade (CHARTIER, 2017, p. 18).

No entanto, há um alerta no pensamento do autor para os riscos que a era digital apresenta, especialmente no que se refere à identidade literária. Além da mudança que acarreta nas questões em torno do leitor, pois se a leitura e a escrita se transformam com o surgimento e concretização da

era digital, o leitor também sofre modificações. Precisamos então considerar uma reflexão sobre quem é o leitor e como ele se apresenta em meio aos contextos de produção da escrita e, conseqüentemente, da leitura.

Sobre essa perspectiva, Lajolo e Zilberman (2019), defendem que para falarmos do leitor enquanto personagem da história da leitura ao longo da evolução da humanidade, precisamos considerar alguns fatores, como a expansão da imprensa, que marca o nascimento da história do leitor na sociedade. Além desse acontecimento, as autoras destacam como determinante da condição de ser leitor “[...] a ampliação do mercado de livros, a difusão da escola, a alfabetização em massa [...], a valorização da família e da privacidade e a emergência da ideia de lazer. [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 24). Ou seja, com a popularização do livro impresso e o aumento de pessoas alfabetizadas, houve também um significativo aumento do número de pessoas que praticam a leitura.

Nos estudos de Hébrard (2007), encontramos o que o autor denomina de “três figuras contrastadas de leitor” ao longo da história. A primeira figura está representada por aqueles que foram alunos dos Freis, ou seja, que aprenderam sob os moldes da igreja, e que, portanto, estavam aptos a “reler e redizer” os textos católicos. A segunda figura do leitor diz respeito aos que se formaram nas escolas comunais e sabiam ler, escrever e calcular. Já a terceira figura do leitor está associada à aprendizagem da leitura nas escolas a partir do século XX, numa tentativa de formar um leitor capaz de mergulhar na cultura escrita. A estas três figuras, acrescentamos uma quarta, que é o leitor da era digital, que acessa o texto na

tela e é capaz de entrar em contato com um número significativo de obras ao mesmo tempo.

Diante disso, percebemos a necessidade de refletirmos sobre a figura do leitor no mundo atual, levando em conta o contexto da leitura e escrita no mundo digital. Para tanto, recorreremos mais uma vez as palavras do Chartier, ao mencionar que “[...] como as práticas dos humanistas renascentistas, o mundo digital outorga a colaboração do leitor, que pode escrever ele mesmo no texto aberto e na biblioteca sem muros dos escritos eletrônicos [...]” (CHARTIER, 2017, p. 19). Nesse sentido, podemos considerar que em cada contexto, a escrita, a leitura e o leitor vão se modificando junto com as revoluções da sociedade. Com base nessa ponderação, passaremos a discutir sobre a escrita e a necessidade da promoção da leitura no contexto atual.

3. A ESCRITA E A PROMOÇÃO DA LEITURA

Ao iniciarmos uma reflexão sobre a escrita e a promoção da leitura, partimos do pressuposto de que a língua escrita pode ser encarada como um sistema formal diferente da fala, que em nossa sociedade, altamente letrada, necessita ser aprendida para que a pessoa possa exercer com plenitude a cidadania.

Diante da recente popularização das tecnologias da comunicação e informação (computador, *internet*, *smartfone*, *tablets*, *kindles*), podemos dizer que a sociedade está vivenciando a introdução de novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, concretizadas pelo formato digital. Para Magda Soares (2002), ao circularem de forma digital, os textos conduzem a novas práticas de

leitura e de escrita, que se diferenciam daquelas praticadas no papel.

Dessa forma, podemos pensar que os espaços nos quais a escrita circula, definem as relações que os leitores estabelecem com a leitura. Esses espaços da escrita foram se modificando ao longo do tempo, como mostra Magda Soares ao destacar que,

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página, inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. (SOARES, 2002, p. 149)

Ao compreendermos os apontamentos da autora, percebemos que é o espaço físico e visual da escrita que define as práticas de escrita e leitura, que na era digital passam a se dar através do que foi convencionalmente chamado de hipertexto, para se referir ao texto na tela. Para Marcuschi, “a grande novidade do hipertexto está na tecnologia digital, que se diferencia do texto impresso, alcançando um alto estágio de informatividade, o que oportuniza ao hiperleitor caminhos sempre distintos quanto à leitura de um texto” (MARCUSCHI, 1999, p. 11).

Ao trazer para a discussão a ideia de um hiperleitor, passamos a considerar a tela como um espaço de escrita e leitura que acarreta modificações também nas formas de interação entre escritor e leitor, escritor e texto, leitor e

texto, culminando com uma interação mais ampla entre o ser humano e a construção do conhecimento (SOARES, 2002). Corroborando com o pensamento da autora, Chartier (2009) já chamava a atenção para o fato de os livros no formato eletrônico perderem sua materialidade e assim abrirem um leque de possibilidades para o leitor, e como resultado, o processo cognitivo também pode ser alterado. Segundo o autor, “a inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso [...]” (CHARTIER, 2009, p. 13).

Mediante as reflexões apresentadas até aqui, precisamos nos voltar para o fato de que, independente do suporte de veiculação do texto, a aprendizagem da leitura e da escrita no mundo atual representa a inserção na cultura, permitindo posicionar-se criticamente na sociedade, tornando-se por isso uma questão política, pois trata-se de um investimento na formação humana. Partindo dessa perspectiva, defendemos a relevância do trabalho com a leitura para uma formação cidadã plena. Sobre esse aspecto, abordamos os pressupostos apontados por Maria ao mencionar que,

Para permitir a todos o acesso aos bens culturais que a sociedade moderna oferece e o direito de usufruí-los de forma cidadã, não se trata mais de apenas oferecer às crianças e jovens recursos técnicos para a decodificação do código linguístico, não se trata apenas de “ensinar a ler”. No mundo contemporâneo, o conceito de verdadeira

democracia passa pelo decisivo investimento na formação de leitores. [...] (MARIA, 2016, p. 27, grifo da autora).

Percebemos pela colocação da autora, que a questão envolvendo uma prática de leitura que possibilite a construção plena do indivíduo enquanto cidadão consciente, crítico e capaz de apreender e compreender a teia das relações sociais e individuais nas quais está envolvido, podendo intervir de modo mais eficaz no processo de organização social está entrelaçado ao processo de planejamento político e social e à concepção de cidadão e de sociedade que define uma época histórica.

Um dos vieses que precisa ser modificado para se chegar a uma sociedade que fornece uma formação significativa com relação à leitura, é a intensificação da divulgação da relevância da prática de ler para uma formação plena. Isso porque percebemos que algumas pessoas, ao possuírem pouco conhecimento ou serem menos esclarecidas em relação ao papel da leitura na formação humana atual, costumam defini-la apenas como a ação de decifrar o que está escrito. Esse é um conhecimento bastante difundido, que, no entanto, consideramos em parte, equivocado, pois como aborda Solé (1998), ler vai muito além da simples decodificação, embora a habilidade de decodificar seja requerida. Para essa autora, ler “também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipótese que levam à construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Consideramos portanto que ler está além da ação de decodificar palavras, antes, deve se referir à capacidade

de fazer uso das informações adquiridas nas leituras, possuindo assim autonomia para se aproximar ou se afastar de tais conhecimentos conforme a realidade, além de poder ser capaz de opinar, argumentar e criticar em diversas situações, com base na construção de conhecimentos elaborados a partir da prática da leitura.

Ao longo dos estudos sobre a leitura, nos deparamos com inúmeros momentos nos quais discutimos a respeito desta, com ênfase no quanto ler é importante para a formação do aluno, que deve se tornar capaz de ler com fluência e frequência, e encarar a leitura como algo natural e prazeroso em seu dia a dia.

Nesse contexto, merece destaque a leitura de literatura como ponte entre o leitor e o texto. Precisamos considerar a formação do leitor desde a mais tenra infância, refletindo que a obra literária sempre chega até a criança mediada por alguém, geralmente um adulto, sendo que a criança pequena precisa deste mediador para chegar ao texto e quando maior, necessita dele para aproximá-la da leitura (PARREIRAS, 2009). Em consonância com o pensamento da autora, Sampaio e Rego mencionam que,

[...] o mediador de leitura é um sujeito que exerce as funções de aproximar os leitores menos experientes dos livros, seduzir, e orientar os leitores e compartilhar saberes, mediante a organização de espaços de leitura aconchegantes. Ele utiliza-se ainda de argumentos que convençam os leitores do prazer da leitura e da beleza do texto, instiga o pensamento na busca de outros significados dentro do texto, favorece o contato com diversos textos e, especialmente, ajuda os leitores a construir sentidos para o texto a partir de seus

entendimentos por meio de um processo dialógico. (SAMPAIO; REGO, 2011, p. 101)

A reflexão que as autoras trazem sobre o papel do mediador de leitura na formação de leitores nos revela a complexidade inerente à tarefa de mediar a leitura, pois trata-se de uma ação que vai muito além de mostrar o texto ao leitor. É preciso mostrar-lhe o caminho para o sucesso na aprendizagem da leitura enquanto prazer estético, além de possibilitar o reconhecimento do lugar significativo que a prática da leitura ocupa no cenário atual.

A relevância de uma boa mediação na relação da criança com o livro nos leva à discussão do lugar da leitura literária nas escolas, tendo em vista que a maioria das crianças, especialmente na realidade brasileira, tem a escola como único lugar de acesso à literatura. Podemos perceber pelas discussões teóricas que temos travado, que grande parte dos alunos não desenvolveu o gosto pela leitura nos anos escolares e por isso não conseguem ser bons leitores fora da escola. Segundo Villardi, “Assim que abandonam os bancos escolares seja em que nível for, [...] não é raro encontrarmos pessoas que jamais se interessam em ler sequer um jornal [...]” (VILLARDI, 2005, p. 05). A abordagem da autora possibilita ponderar sobre o fato de que algumas escolas, enquanto lugar de destaque na concretização do ato de ler, passa por dificuldades ao buscar fazer com que as pessoas desenvolvam o gosto pela leitura.

Segundo a autora citada, atingir o objetivo de formar leitores para a vida toda, “[...] requer, inicialmente que a leitura seja tratada naquela perspectiva mais ampla, e também que o material sobre o qual o professor trabalhe seja capaz de levar o aluno a descobrir a sua capacidade

libertadora e criativa". (VILLARDI, 2005, p. 11). Por conseguinte, consideramos a mediação de leitura como um aspecto relevante na construção de sujeitos leitores, tendo em vista que, como aborda Barbosa e Barbosa,

O mediador de leitura é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. 'Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade', um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto 'construído por' e 'construtor de palavras' carregadas de sentido (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11, grifos das autoras).

A abordagem das autoras aponta ainda para a importância do papel da mediação de leitura na formação de leitores, sendo caracterizada como um acolhimento do sujeito ao mundo da leitura. Esse acolhimento necessita ser um convite para uma tarefa, que como indica o autor Daniel Pennac (2011), não pode ser sugerida como um imperativo, ou seja, de nada adianta quereremos impor ao outro que goste da leitura, precisamos é revelar o mundo maravilhoso que ela nos mostra.

Além do prazer estético que a literatura traz para o leitor, a prática da leitura favorece ainda uma maior participação do sujeito na sociedade, considerando a dimensão social da leitura, como aborda a Eliana Yunes "[...] é a leitura que vai capacitar os indivíduos a se pensarem, a se reconhecerem a se historicizarem e a poderem decidir sobre suas necessidades de informação

e sentido. [...]” (YUNES, 2010, p. 54), isto é, ler em nossa sociedade é também condição para ser agente da própria história, além de poder contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro ponto importante a ser considerado no trabalho com o texto literário enquanto suporte para a formação leitora, é a perspectiva abordada por Candido (2004), quando enfoca que uma das funções da literatura é humanizar. Para o autor “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza [...]” (CANDIDO, 2004, p. 186).

É provável que muitas pessoas não se caracterizem como leitoras na vida adulta porque não tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência da leitura literária, que de acordo com a abordagem de Amarilha “[...] é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, situações, sentimentos sobre os quais passa a ter algum conhecimento, [...]” (AMARILHA, 2006, p. 54). Ao entrar em contato com o texto literário, o leitor vivencia emoções, e com base no sentimento que a leitura do texto desperta, atribui um sentido a esse texto, estabelecendo assim uma relação entre a literatura e a vida.

Um ponto de vista importante a ser considerado no processo de formação do leitor é o contato com diferentes tipos de texto a partir de uma mediação que possa ajudar o sujeito a desenvolver o gosto pela leitura. Essa prática precisa ser somada a uma diversidade de leituras que pode ser oferecida, assim como a liberdade de escolha de determinados livros, já que é pelo contato com os livros

que iniciamos nossa prática enquanto leitores. Atualmente, a mediação de leitura pode contar com os textos digitais, que como discutimos anteriormente traz à tona uma reconfiguração nas interações com o texto, além de permitir novas formas de mediação.

Um dos elementos que pode ser somado à formação do leitor no contexto digital diz respeito ao aumento do acesso ao livro, que veiculado de forma eletrônica, chega com mais dinamicidade a muitos leitores em potencial. O acesso a obras literárias é crucial para o desenvolvimento do leitor, nas palavras de Umberto Eco (2003), é relevante que tenhamos respeito ao leitor e lhe propiciemos a liberdade de interpretação. Essa liberdade de interpretação só poderá ser propiciada se o acesso à diversidade de obras literárias for garantido.

Bartolomeu Campos de Queirós acrescenta que desconhece “[...] liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações” (QUEIRÓS, 1999, p. 23). Para o autor, “[...] ler é somar-se ao mundo.” Assim, consideramos que a relação com a leitura de literatura é necessária e fundamental para a formação tanto do leitor, quanto do mediador do processo de leitura, uma vez que, como aborda Azevedo (2004), “para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEVEDO, 2004, p. 39). Pontos esses que são possibilitados através da literatura enquanto arte.

Nesse sentido, percebemos em nossa prática a necessidade de proporcionar uma mediação de leitura que revele o livro como objeto de desejo, na perspectiva de que “[...] o desejo e o prazer são elementos essenciais que se devem buscar para a formação de leitores. [...]” (CAVALCANTI, 2002, p. 49). Acreditamos que esses elementos são a porta de entrada no caminho da formação de leitores efetivos. Por isso, investigar e compreender o lugar da leitura na história, bem como as práticas leitoras e a mediação de leitura no contexto atual torna-se imprescindível, no sentido de que nos permite avaliar o papel que estas desempenham na tarefa de formar leitores.

Esse enfoque nos remete ao pensamento de autores como Solé (1998), que aponta a leitura, não apenas como uma ferramenta primordial para outras aprendizagens, mas como um objeto de conhecimento, que exige e possibilita a emergência de formas de raciocínio e modos de pensar específicos. O que é reforçado por Martins, quando aborda a relevância da leitura no processo de formação dos sujeitos. Para a autora, “[...] a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 2007, p. 25).

A expressão da autora revela o quanto é importante o trabalho com a formação do leitor, a partir de uma mediação de leitura que traga o sujeito para o mundo da leitura, já que esta se configura como a forma mais eficaz de construir conhecimento, independente da área de estudo. Sendo assim, consideramos que a iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar o texto escrito ao sujeito. É antes, o momento de apresentar um mundo vasto de significados, que precisa ser anunciado

com base em uma mediação que favoreça o envolvimento do leitor com a prática de ler de modo definitivo.

4. NOTA CONCLUSIVA

A partir das reflexões elencadas ao longo desse texto, podemos entender que a escrita e a leitura não são meros produtos escolares, mas sim objetos culturais, resultantes do esforço coletivo da humanidade para poder acumular cultura, perpetuar conhecimentos e possibilitar a evolução humana. No entanto, é na escola o principal lugar onde são aprendidas e sistematizadas.

Consideramos ainda que para a concretização desse conhecimento chegar à população faz-se necessário o uso da mediação de leitura como forma de proporcionar uma formação leitora mais efetiva, pautada no texto literário como resultante da capacidade singular do ser humano de simbolizar e de interagir com o mundo e com o outro através do simbólico.

Dessa forma, graças à tecnologia da escrita e da leitura, se tornou mais fácil guardar o conhecimento produzido ao longo do tempo de maneira segura, seja no papiro, no códice, no livro ou na tela, resta a nossa sociedade conseguir enfim chegar a um momento no qual toda a população possa usufruir da leitura como um bem cultural necessário e pertencente a todos.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In.: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**: São Paulo: DCL, 2004.

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estud.** av. 8 (21), Ago 1994, publicado em 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WXQwxxRhNjfZCbdrKMPXdYw/?lang=pt>. Acesso em: 06/04/2022.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. 2ª reimp. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHARTIER, Roger. Novas tecnologias e a história da cultura escrita. Obra, leitura, memória e apagamento.

Revista **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.35, n.71, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/628-1446-2-PB%20(1).pdf. Acesso em: 06/04/2022.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores. In.: In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. 2ª reimp. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MAGALHÃES, Lívia Borges Souza. O leitor e a leitura do século XXI. **Revista de Estudos de Cultura**. Nº 9. Set. Dez./2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/8488>. Acesso em: 06/04/2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linearização, cognição e referência: o Desafio do Hipertexto**. Pernambuco, 1999.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MORIN, Edgar. **O método V: a humanidade da humanidade**. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PARREIRAS, Nínia. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de

Janeiro: Argus, 1999. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Acesso em: 06/04/2022.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; RÊGO, Raimunda Queiroz. Contação e recontação de histórias nas atividades de leitura: Estratégias vivenciadas no projeto BALE. In.: RODRIGUES, Lílian de Oliveira, *et. all.* (Orgs.) **Investigações pedagógicas: reflexões sobre experiências educativas.** Mossoró: Edições UERN, 2011.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 06/04/2022.

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

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Duya Ed; 2005.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In.: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs). **A experiência da leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz no leitor. In.: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura: redes de sentido.** Brasília: Liber Livro, 2010.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: (IM)POSSIBILIDADES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano
Damiana Eulinia de Queiroz

1. INTRODUÇÃO

Entre 2020-2021 o mundo viveu um período dramático da Pandemia da COVID-19. A vida das pessoas foi totalmente afetada pelo isolamento social estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e as instituições sanitárias de saúde locais. No contexto educacional, a pandemia acarretou grandes desafios. De forma incomum, como modelo de ensino, adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), visto como única alternativa para não atrasar o processo de escolaridade dos alunos.

Esse modelo gerou desconfiança principalmente ao ser desenvolvido com alunos dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, especialmente, porque as crianças se encontravam em processo de alfabetização, e que há pouco tempo saíam da educação infantil. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 53) “A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, [...]”. Neste caso, considerando-se, em particular, um cenário no qual o conhecimento das especificidades do

Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ainda se trata de algo abstrato para o educando.

Consideramos que o trabalho efetivo com a alfabetização depende de vários aspectos que exige, principalmente, qualificação profissional e a mediação ou intervenção docente no processo de ensino e de aprendizagem. O professor precisa estar preparado e ter consciência das ações necessárias para realizar uma prática significativa. Assim, o contato diário dos alunos com o docente faz-se relevante, tendo em vista que o educador busca metodologias que desenvolvam as habilidades e contemplem as necessidades de cada criança.

No entanto, mediante o isolamento social, com as aulas acontecendo de forma remota, esse contato físico foi perdido, o que dificultava ainda mais o trabalho do profissional docente, por vezes, sem saber os impedimentos que cada criança encontra em sua casa para participar desse tipo de metodologia, como por exemplo: ausência de apoio familiar, más condições de moradia, falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos, dentre outras especificidades, uma vez que vivemos num país inteiramente desigual e plural.

Acerca dessa realidade, nos despertou o interesse de pesquisar a partir da seguinte problemática: Quais as possibilidades e impossibilidades que os professores alfabetizadores desenvolveram para mediar a aprendizagem das crianças do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental durante a Pandemia da COVID-19?

O estudo seguiu a metodologia da pesquisa qualitativa sob a orientação dos estudos de Ludke e André (2018), e objetivou analisar as possibilidades ou impossibilidades que os professores alfabetizadores

constatarem para mediar a aprendizagem das crianças do 1º e 2º ano da Escola Municipal Francisco Francelino de Moura, localizada no município de Patu-RN. O estudo se desenvolveu em etapas. A primeira delas foi a revisão da literatura sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE); alfabetização e letramento; e mediação pedagógica. Na segunda etapa foi realizada a pesquisa de campo, desenvolvida por meio da entrevista semiestruturada, e por último, a análise dos dados, que se deu pelo procedimento de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997, p. 31), que se caracteriza como “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações”, em seguida, a escrita do relatório de pesquisa.

Assim, o presente texto que relata a referida pesquisa, está estruturado inicialmente por uma discussão sobre o ERE e sua implementação nas escolas brasileiras, por imposição da COVID-19, a partir da análise de documentos oficiais. Em seguida, abordamos o conceito de mediação pedagógica a partir dos estudos de Vygotsky (1984), e por último, é relatado de forma crítica, a análise dos dados da pesquisa, dados estes, que estão estruturados em duas categorias: **alfabetização e letramento; e mediação pedagógica: relação família e escola**. O texto finaliza com considerações finais, que abordam a síntese dos resultados conforme o objetivo de estudo estabelecido.

2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL COMO ALTERNATIVA NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

As medidas de distanciamento social orientadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que buscavam conter o contágio da COVID-19, orientavam as instituições de saúde a estabelecerem leis, decretos, portarias, dentre outros documentos oficiais, que determinaram o fechamento das escolas e, conseqüentemente a implantação do ensino remoto. Em 11 de março de 2020, foi publicado pelo Diário Oficial da União, a Portaria nº 356, apresentando em seu Art. 3º, a necessidade do isolamento social para controlar a transmissão do vírus (BRASIL, 2020). Em decorrência disto, o estado do Rio Grande do Norte, assim como os demais estados brasileiros, notificou o Decreto nº 29.541, em 17 de março do mesmo ano, firmando no Art. 2º, a emergência da paralisação das aulas presenciais em todas as etapas, nos espaços públicos e privados (NATAL, 2020).

Devido à grande proporção tomada pela pandemia do novo Coronavírus, o período de suspensão das atividades escolares presenciais tornou-se completamente incerto. À vista disso, houve a necessidade de se pensar em uma maneira de efetuar essas atividades de forma segura, pensando no bem-estar de toda a comunidade escolar e, ainda, no cumprimento do direito a uma educação pública e de qualidade para todos. Em 28 de abril de 2020, foi apresentado o Parecer CNE/CP nº 05, declarando a possibilidade de um ensino não presencial como forma de cumprir a carga horária mínima anual, ao assentar que:

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola. (BRASIL, 2020, p. 7).

Para mais, o citado documento considera que essas atividades não presenciais podem ser ou não realizadas por meio das tecnologias digitais, tendo em vista as questões financeiras tanto das instituições de ensino como dos estudantes, dado que vivemos num país desigual e, portanto, muitas pessoas não possuem acesso aos recursos digitais. Contudo, posteriormente, no dia 19 de maio de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publica a homologação parcial do Parecer CNE/CP nº 05/2020, acatando as diretrizes expostas, no supracitado parecer, visando a organização do calendário escolar e da carga horária exigida anualmente, a partir da realização das atividades não presenciais, considerando-se a pandemia da COVID-19 e a substancialidade do distanciamento social (BRASIL, 2020).

Reconhecemos que, com a dimensão e o agravamento da pandemia, as aulas não presenciais tornaram-se o único recurso viável neste cenário previamente desconhecido. Diante disso, o uso das tecnologias digitais foi essencial e assíduo na realização das aulas remotas. O ensino remoto consiste em uma experiência emergencial, não sendo considerado uma metodologia ou modalidade de ensino, diferente da Educação a Distância (EaD). Tendo em vista que

apresentam diferenças, conforme Silva, Andrade e Brinatti (2020) o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é um termo que surgiu formalmente na busca por constituir uma diferenciação dos outros modelos de ensino *online*. Assim, referente a essa dissemelhança, os autores assestam que:

Ao contrário de experiências educacionais totalmente projetadas e planejadas para serem online, o ERE responde a uma mudança repentina de modelos instrucionais para alternativas em uma situação de crise. Nessas circunstâncias faz-se o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seria ministrado presencialmente ou como cursos híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020, p. 9)

Portanto, as atividades do ERE buscam, de maneira não presencial, aproximar-se das ações antes desenvolvidas em sala de aula. Essas atividades constituem-se, basicamente, em aulas *síncronas*, a partir de videoconferências, e em aulas *assíncronas*, as quais não acontecem simultaneamente, solicitadas pelo professor para serem realizadas durante a semana, por meio de atividades impressas ou por outro espaço virtual que não seja síncrono como, por exemplo, através do aplicativo *WhatsApp*.

A experiência do ensino remoto - assim como as outras *práxis* - possui suas especificidades, sendo uma prática excepcional e, portanto, tem gerado inquietações e equívocos em toda a comunidade escolar. Nesta lógica, Colello (2021) discorre sobre a confusão existente entre o ensino remoto e as demais modalidades de ensino, em que pais e professores desconsideram as diferenças,

particularidades e funcionamento específico de cada tipo de atividade. Assim, a citada autora (2021) argumenta sobre a existência de uma confusão entre *ensino remoto* e *ensino presencial*, em que alguns pais e educadores julgavam, imprecisamente, que a primeira atividade seria apenas uma alteração das ações antes realizadas na escola, para serem desenvolvidas em casa e, conseqüentemente, as crianças deveriam passar horas em frente aos aparelhos eletrônicos. Constatando que este pensamento é equivocado, segundo Oliveira *et al.* (2020, p. 12):

O ensino remoto não se configura como a simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem.

Assim, o ERE em sua singularidade, processa-se de forma diferente de qualquer outro modelo educacional, visto que exige do educador um proceder reflexivo, adequável, compreensivo e pesquisador, tendo em vista, sobretudo, a efetividade da aprendizagem.

No entanto, desenvolver essa prática foi um grande desafio, especialmente para os professores das escolas públicas, pois, como assenta Oliveira e Júnior (2020, p. 721) “[...] aos mais pobres são oferecidas as escolas mais pobres, ou seja, as condições mais precárias de oferta educativa.” Logo, no cenário remoto, essas fragilidades foram ainda mais evidenciadas, considerando-se os inúmeros impasses que trespassavam essa conjuntura como, por exemplo, o não acesso aos recursos

tecnológicos, a ausência de um espaço apropriado para assistir as aulas em casa, a desassistência das famílias, a exclusão de crianças com deficiência, dentre outros fatores que dificultaram a efetivação do processo de ensino-aprendizagem na experiência do ERE.

As dificuldades são reais e, por muitas vezes, a solução não está ao alcance do educador. Mesmo diante de tantas adversidades, compreendemos que a aplicação do ERE se constituiu como a única maneira possível de executar os processos de ensino, visando, prioritariamente, a defesa da vida das pessoas, em consequência da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Assim, nesse contexto, as tecnologias digitais passaram a ser um recurso prevalecte, auxiliando professores, alunos e familiares no desenvolvimento das atividades.

3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A perspectiva da mediação pedagógica compreende que a função do conhecimento é dada, a partir das interações sociais, ou seja, desde que as pessoas interagem e discutem, elas criam consciência sobre aquilo que se está aprendendo. Tanto sobre o processo quanto sobre o conteúdo que se está explorando. Nesta concepção de ensino, o educador reconhece as necessidades de informação dos estudantes, mas não de maneira passiva, fornecendo base e suporte para que os educandos possam encontrar as informações e sanar suas dúvidas.

Assim, os alunos são instruídos a buscarem, refletirem e reconhecerem as informações,

desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico. Portanto, a mediação pedagógica está diretamente ligada ao processo de aprendizagem em todas as etapas e modalidades de ensino. Neste caso, trataremos, especialmente, da sua importância no desenvolvimento da aprendizagem da criança, durante a alfabetização, a ausência dela mediante o ensino não-presencial e suas consequências.

Partindo desse propósito, referente ao processo de aprendizagem, Vygotsky (1984) traz a concepção de que esse desenvolvimento acontece, a partir de fatores externos, ou seja, das relações sociais. Assim sendo, nas atividades escolares, a mediação pedagógica resulta no desenvolvimento da aprendizagem. Com base nisso, Vygotsky estabelece a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) por ele caracterizada como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Desse modo, qualquer ação da criança que, inicialmente, só pode ser realizada com o auxílio de um adulto, posteriormente, ela será capaz de executar sozinha. Logo, no contexto educacional, o intermédio do educador auxilia no desenvolvimento cognitivo do ser infante, preparando-o, de forma autônoma, para práticas futuras. Assim, compreendemos que o processo de alfabetização da criança não ocorre de maneira natural e

exige o auxílio do professor alfabetizador. Desse modo, notamos a essencialidade da mediação nesta fase, em que a ausência dela, no contexto remoto, pode comprometer o desenvolvimento do alfabetizando.

Para mais, nessa perspectiva, Castorina (1995) salienta que, na concepção de Vygotsky, concernente à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a interação social nela presente, possibilita que as crianças sejam capazes de progredir na aprendizagem de conceitos e que, sem a mediação de um adulto, isso não seria possível. Assim, apresenta a proposta de um educador que busque direcionar e orientar os educandos rumo ao conhecimento.

Considerando-se que sozinha a criança não seria capaz de desenvolver habilidades e competências necessárias para a compreensão do sistema de escrita, o professor alfabetizador é responsável por realizar uma mediação pedagógica e, assim, propiciar esse conhecimento por parte da criança. Contudo, com as aulas acontecendo de forma remota, esse processo de mediação não vem ocorrendo como deveria, uma vez que as aulas não presenciais não permitem o contato físico, sendo as relações sociais tão importantes nesse momento. O contato com o conteúdo, através das telas e/ou das atividades impressas, dificulta a intervenção e interação entre educador e educando, criando um distanciamento entre ambos, o que pode impossibilitar a compreensão da língua escrita por parte do alfabetizando, tendo em vista que o mesmo necessita deste intermédio do sujeito experiente para desenvolver-se.

Ainda sobre a importância da mediação, Gasparin (2007) atesta que, quando o professor assume a atribuição

de mediador pedagógico, o mesmo tende a orientar, instigar e facilitar as ações realizadas pelos educandos. Assim, na prática educativa, o professor mediador realiza a leitura de algum conteúdo e, logo após, passa para seus alunos, que tornam o conteúdo como próprio com suas compreensões, atribuindo novos olhares sobre o tema.

Similarmente, Freire (2013) apresenta sua perspectiva sobre a mediação pedagógica com enfoque no conceito de educação libertadora. Para ele, a ausência da mediação torna o processo de ensino um “depósito”, caracterizando-se por uma educação “bancária”, expressando que:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2013, p. 68-69).

Em vista disso, Freire (2013) aponta que, na educação problematizadora, os conteúdos abordados pelo professor deixam de ser um conhecimento próprio, passando a ser objeto reflexivo, tanto para o educador quanto para o educando. Logo, a visão de mediação

pedagógica aparece de maneira integralizada, em que essa interação ocorre dialogicamente, sendo professores e alunos, ambos, investigadores, conhecedores e críticos do conhecimento.

Portanto, a partir desses princípios, vemos a importância da mediação pedagógica para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa, tendo em vista, especialmente, o trabalho com a alfabetização das crianças. Em tal caso, acreditamos que, a ausência dessa interação, devido ao ensino remoto, pode ser um forte impedimento na aquisição do conhecimento por parte dos alunos. Visto que, esse processo requer a presença de um profissional docente para realizar uma prática mediada e interativa com os educandos, fundamentada nos conceitos, métodos e estratégias necessárias.

4. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: (IM) POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS DOCENTES DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Evidentemente, o distanciamento social foi um grande obstáculo no processo de ensino-aprendizagem, dificultando sobretudo, o trabalho com a mediação pedagógica. Assim, sabendo da complexidade do processo de alfabetização, suas especificidades e substancialidade, bem como a importância da mediação pedagógica nesta fase, houve a necessidade de compreendermos como vem acontecendo o trabalho com a alfabetização no contexto remoto. Assim, a partir das vivências das professoras alfabetizadoras, investigamos

alguns aspectos como as dificuldades e/ou potencialidades na prática das educadoras e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças, no que diz respeito à alfabetização.

Isto posto, nesta seção do texto, iremos apresentar as análises das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, Ágata e Safira¹, que lecionam, respectivamente, no 1º e 2º ano, na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura, localizada no município de Patu/RN. A partir do procedimento da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997), construímos duas categorias que facilitaram a análise das falas das alfabetizadoras entrevistadas: **alfabetização e letramento**; e **mediação pedagógica: relação família e escola**. Essas categorias serão discutidas, criticamente, a seguir, com base no referencial, anteriormente debatido neste trabalho, e as interposições da pesquisadora.

4.1 Alfabetização e letramento na prática das professoras alfabetizadoras no ERE

Nos parâmetros atuais de sociedade, tornou-se necessária uma reinvenção da alfabetização sem deixar de lado o ensino das especificidades do sistema de escrita, valorizando o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais surgindo, assim, o termo letramento. Os termos alfabetizar e letrar, apesar de distintos, estão entrelaçados. Nesse sentido, Soares (1998) expõe que ser alfabetizado implica em saber ler e escrever. Enquanto

¹ Atribuímos nomes de pedras preciosas às professoras com a finalidade de guardar suas identidades.

que, ser letrado, resulta na capacidade do sujeito empregar a leitura e a escrita dentro da sociedade. Assim, é essencial que o professor alfabetizador busque desenvolver uma prática equilibrada, valorizando os aspectos de ambos os conceitos - alfabetização e letramento - tencionando promover a aprendizagem da criança, de modo que ela compreenda a relação entre os fonemas e grafemas, mas também saiba interpretar textos e posicionar-se criticamente diante das situações.

Partindo do pressuposto que as atividades de alfabetização e letramento devem estar associadas, nas palavras de Soares (2020), a separação desses elementos é um equívoco. Isso porque, segundo a autora, a aquisição do conhecimento da língua escrita por parte do sujeito, dá-se mediante a compreensão do sistema de escrita. Isto é, por meio da parte “técnica” (a alfabetização) e através do uso adequado das propriedades desse sistema, em ações relacionadas às práticas sociais (o letramento).

Compreendendo esses e outros aspectos que perpassam o processo de alfabetização, sobretudo, nesta circunstância singular do ERE, procuramos entender como as professoras alfabetizadoras realizaram a prática de alfabetização com as crianças no referido contexto, e a partir dos dados resultantes das entrevistas construímos a categoria “*Alfabetização e letramento*”:

de maneira mais integralizada, tendo-se conhecimento do aspecto “técnico” e social da língua escrita, conforme defende Soares (2020). Na subcategoria, “Atividades com uso social”, percebemos que a professora Ágata apresentou um entendimento mais aprofundado da necessidade de utilizar a escrita como uma prática social, uma vez que procurava orientar às famílias para trabalhar com textos que são do contexto de vida das crianças, como por exemplo, a lista de compras. Por outro lado, a professora Safira diz que trabalhava com o livro didático e jogos, mas não detalha como foram explorados os panfletos ou cartazes que diz ter trabalhado.

Partilhando da mesma perspectiva, Morais (2005) declara que, comumente, de maneira equivocada, professores costumam priorizar alguns tipos de atividades, em detrimento de outras, quando ambas são importantes. O referido autor, apresenta as atividades com enfoque no letramento como sendo as mais aplicadas atualmente, em que o educador não confere a atenção necessária às práticas de alfabetização. Dessa forma, o SEA manifesta-se como um código quando deve ser trabalhado como um objeto de conhecimento para o alfabetizando. Melhor dizendo, como um sistema de escrita notacional, no qual a criança possa reconhecer o que a língua escrita representa e nota.

No que diz respeito à subcategoria, “Atividades que consistem na apropriação do SEA”, podemos perceber que a professora Safira demonstra conhecer alguns saberes que são básicos para a criança se alfabetizar, como conhecer as letras do alfabeto e as sílabas com menor grau de complexidade. De acordo com Morais (2012), essas são algumas das capacidades necessárias ao processo de

alfabetização. Em contrapartida, temos a exposição da professora Ágata, que demonstra uma preocupação com os conteúdos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, sem haver destaque às especificidades do processo de alfabetização, por compreendê-los como mais importantes. É sempre importante diferenciar que o professor alfabetizador deve ter momentos específicos em suas aulas - sejam síncronas ou assíncronas - para desenvolver estudos sobre as especificidades do Sistema de Escrita Alfabética, que não é a mesma coisa relacionadas ao ensino da língua em si. Por exemplo: não tem sentido o professor se preocupar com que o aluno aprenda que “gato” é um substantivo comum, se ele não sabe ler essa palavra.

Em decorrência disso, nas falas das educadoras, atentamos para a assiduidade do trabalho com atividades de leitura e escrita, em que, segundo Soares (2020), a base do domínio da leitura e da escrita por parte da criança, consiste em um processo de desenvolvimento de habilidades, no qual o aprendiz começa a reconhecer que o sistema de escrita representa os sons da fala e, conseqüentemente, compreende estes sons como fonemas que estão associados aos grafemas. No decorrer desse processo, o alfabetizando começa a ler e escrever, mesmo que sejam apenas palavras. Com o prosseguimento dessas atividades, a criança progride na aprendizagem, indo da hipótese de escrita silábico-alfabética, para a alfabética.

Portanto, o processo de alfabetização é uma construção que apresenta fases e, estas, devem ser compreendidas e respeitadas dando-se a necessidade de desenvolver atividades voltadas para a leitura a escrita, assim como foi realizada a ação das alfabetizadoras,

oportunizando que as crianças possam entender as especificidades do SEA e, conseqüentemente, a utilidade dessa ferramenta dentro da sociedade. Isso porque, assim como traz Soares (2020), as práticas de alfabetização e letramento devem estar entrelaçadas.

Comungando com este pensamento, Ferreiro (2011, p. 99) pontua que “[...] A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural.”, reafirmando que a língua escrita não é simplesmente um código, mas sim, um instrumento social, sendo assíduo em nossas vivências e diferentes culturas como objeto de emancipação.

Portanto, vemos uma prática integralizada das educadoras, visando um ensino com base nas principais necessidades das crianças que se encontram em processo de alfabetização evitando, assim, uma sobrecarga de conteúdo, algo pertinente nesse momento singular e delicado do ERE.

4.2 A mediação pedagógica no ensino remoto: as (im)possibilidades na prática das docentes

Compreendendo que a presença do professor é imprescindível para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma efetiva, o conceito de mediação pedagógica reafirma a importância dessa interação entre educador e educando. Consoante a isso, Vygotsky (1984) traz a mediação pedagógica como fator essencial para a aprendizagem, em que as relações sociais têm grande influência nesse processo, valorizando o contato “*face a face*”, considerando-se que a criança

necessita da orientação de um adulto para realizar certas ações até que, posteriormente, possa proceder de forma autônoma. Contudo, diante das medidas de distanciamento social e as aulas acontecendo de maneira remota, esse contato físico se tornou inviável. A busca por compreender como sucedeu esse processo, na prática das professoras alfabetizadoras, nos levou a refletir sobre a possibilidade de realizar essa mediação mesmo a distância. A partir das falas das respondentes, atentamos para o destaque da presença familiar neste aspecto, contribuindo para a elaboração da categoria “*mediação: relação família e escola*”:

Quadro 2 – Análise categorial: categoria II

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Mediação: relação família e escola.	Necessidade de participação da família.	<p>Ágata: [...] era algo que não dependia só de mim, mas também da família. Eu percebi que aqueles que as famílias seguiam à risca, conseguiram ter algum avanço melhor, do que aqueles que não acompanhavam.</p> <p>Ágata: [...] Através do engajamento do professor, da família e aluno. Quando todos participam, é possível sim.</p> <p>Safira: [...] eu esperava o horário que os pais tinham tempo, para realizar essas leituras com eles.</p>

	Adaptação às circunstâncias das famílias.	<p>Ágata: [...] que possibilitasse a compreensão não só dos alunos, mas também da família e dos pais.</p> <p>Safira: [...] eu não tinha hora marcada de ensinar, começava de manhã e “enrolava” até a noite, esperando pela disponibilidade dos pais.</p> <p>Safira: [...] eu pude observar e constatar que o processo de alfabetização é muito difícil, e ao mesmo tempo, é fácil quando há integração entre família e escola.</p>
--	---	--

Fonte: Autoria própria, 2021.

Na subcategoria “Necessidade de participação da família”, a professora Ágata enfatiza que durante a pandemia da COVID-19, a efetivação da aprendizagem não dependia somente dela, mas também do apoio familiar. Similarmente, a docente Safira assegura que o processo de alfabetização, ainda que complexo, torna-se mais simples de acontecer quando há o auxílio da família. Essa presença familiar implica na segunda subcategoria, “Adaptação às circunstâncias das famílias”, na qual, vemos nas falas de Safira, a necessidade de adequar-se aos horários de disponibilidade dos pais, sem horário estabelecido para ensinar, excedendo seu período de trabalho. Ademais, notamos que essa adaptação consistia na compreensão dos conteúdos por parte dos pais, uma vez que a professora Ágata expressa a relevância de ter

essa preocupação, no momento de selecionar os conteúdos e os procedimentos metodológicos a serem trabalhados.

Tendo em conta as contribuições de Vygotsky (1984), que apresenta o adulto como sujeito que orienta o ser infantil para o caminho do conhecimento, as respostas das educadoras correspondem a esse pensamento. No entanto, neste caso, o processo de mediação não se restringe somente ao trabalho do professor, mas também, à presença da família. Assim, vemos que no contexto remoto, os familiares dos alunos possuíam um papel de intercessão, juntamente às professoras, em busca de levar o conhecimento para as crianças.

Portanto, considerando a experiência do ERE, a família da criança também acabou sendo inserida nesse processo, servindo de “ponte” das interações entre aluno e professor em que, sem esse apoio familiar, uma mediação pedagógica a distância torna-se ainda mais difícil. Assim, constatamos que mesmo de forma não presencial, as professoras Ágata e Safira buscaram desenvolver uma prática mediada com o auxílio dos pais, uma vez que são os sujeitos experientes que podem estar próximos das crianças naquele momento, conduzindo-as na realização das atividades em harmonia com as professoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, observamos que a experiência do ERE dificultou o processo de alfabetização das crianças, pois embora as professoras alfabetizadoras tenham buscado desenvolver uma prática mais adequada possível, as limitações presentes, nesse contexto

incomum, sucedeu-se como um entrave na efetivação da aprendizagem. Logo, ao utilizar a técnica de Análise de Conteúdo, foi possível atingirmos o objetivo geral de conhecer as (im)possibilidades do contexto remoto, na escola pesquisada, concernente à alfabetização.

Os resultados da pesquisa revelam que as educadoras desenvolveram novas metodologias para alfabetizar, pois é notável o cuidado delas em priorizar conteúdos mais essenciais para as crianças no processo de alfabetização, enfatizando o trabalho com as especificidades do SEA, letramento, Língua Portuguesa e Matemática.

A ausência do contato direto entre educador e educando ocasionou rupturas na aprendizagem das crianças, pois, ainda que existisse a possibilidade de realizar uma mediação pedagógica com a intercessão da família, a criança tornava-se dependente dessa relação que, por vezes, pode não acontecer, por diversos motivos, dentre eles, os outros afazeres dos pais e a falta de conhecimento sobre determinados conteúdos, dificultando esse auxílio no ensino.

Esta pesquisa buscou realizar uma discussão inicial sobre o processo de alfabetização em tempos de pandemia. As questões que envolvem o contexto pandêmico e, conseqüentemente, o ERE são bastante recentes, havendo poucos estudos sobre esse assunto.

Em síntese, compreendemos que o ERE não foi a melhor opção, mas foi a única alternativa viável diante da necessidade do distanciamento social, em defesa da vida. Portanto, o contexto remoto não teve bom resultado, o que funcionava era o anseio de fazer dar certo, a busca pelo mais favorável, pois mesmo diante das inúmeras

dificuldades, era preciso esperar, no sentido de não nos acomodarmos diante daquele cenário excepcional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Editora, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 8 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Portaria n.º 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**. Publicado em: 12/03/2020, Edição: 49, Seção: 1, p. 185.

CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky, a busca de um critério para sua avaliação. *In*: CASTORINA, José Antônio. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995. p. 7-50.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. Alfabetização em tempos de pandemia. In: **Convenit Internacional**, 35. São Paulo: Cemoroc - Feusp, 2021. v. 1, p. 143-164.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

LÜDKE, Menga; Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA LIMA, Maria do Socorro de. *et al.* **Diálogos com docentes sobre o ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020. p. 45

OLIVEIRA, Dalila Andrade. JÚNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília: v. 14, n. 30, p. 719-735, 2020.

NATAL-RN. Decreto n.º 29.524, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal/RN, 17 de março de 2020.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da; ANDRADE; André Vitor Chaves de; BRINATTI, André Maurício. **Ensino Remoto Emergencial**. Paraná: Dos autores, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GÊNEROS DISCURSIVOS E ESTILO: A LINGUAGEM DAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS

Maria Eridan da Silva Santos
Kaiza Maria Alencar de Oliveira
Maria Lúcia Pessoa Sampaio

1. INTRODUÇÃO

A noção de estilo sob a ótica bakhtiniana vai muito além das categorias defendidas e apresentadas pelo filósofo. Logo percebemos que a linguagem é permeada por várias vozes, tudo aquilo que é criado é perfeitamente analisado em torno de suas significações e passa a ser usado como instrumento oral e escrito dos falantes, pessoas de várias épocas e com culturas distintas.

Todo texto ou discurso tem historicidade, uma vez que, cada pessoa que fala ou escreve está fazendo isso pensando em um ouvinte/leitor, assim sendo, tudo que é produzido é fruto das relações sociais, de poder, das subjetividades e paixões humanas, e ainda aquelas determinadas pelas afinidades cotidianas.

Fizemos uma discussão em torno das perspectivas de linguagem, gênero e intertextualidade e estilo. Para tanto, buscamos os respaldos teóricos em Bakhtin (2003/2025), Brait (2005) e Fiorin (2006)). O nosso objetivo é analisar o estilo descrito nas brincadeiras de infância, trazendo à tona, toda a irreverência e os traços culturais das experiências de vida de culturas passadas pela inocência e invenção de vários tipos de brincadeiras, fruto da

imaginação das crianças. O *corpus* é composto pelo livro “*Brincadeiras de infância: como esquecer?*”, de autoria da escritora e professora Maria Eridan da Silva Santos, publicado no ano de 2014.

O texto apresenta-se organizado em quatro partes distintas: a primeira diz respeito à introdução em que apresentamos a temática e os objetivos, bem como, organizamos a estrutura do texto em sua totalidade; a segunda parte trata-se de uma discussão sobre a noção de estilo para Bakhtin, em que expomos as principais categorias estudadas pelo autor; na terceira parte, foi feito um paralelo entre a intertextualidade e estilo, presentes nas brincadeiras analisadas no livro, bem como, fazemos um estudo sobre as formas e estilos da escrita na descrição das várias brincadeiras que existiam e/ou ainda existem em partes do nordeste; a quarta e última parte é a conclusão, em que apresentamos os resultados obtidos para com a análise em questão.

2. ESTILO EM FOCO

É bastante complexo falar de estilo considerando as discussões dentro do pensamento baktiniano, de imediato chegamos a perceber até como um contrassenso, ou seja, algo contraditório, já que as discussões apresentadas em Bakhtin e seu círculo permeiam a reflexão sobre a linguagem com fundamentos na relação, e primando por proteger a origem, daquilo que é do outro, respeitando as múltiplas vozes colaborativas que se mobilizam para construir a particularidade ou singularidade de um enunciado, de um texto, de um discurso, de uma autoria, de uma assinatura.

Fiorin (2006) discute que os estilos são manifestados por elementos de ordem material, quando existe uma vontade consciente de representar uma variedade de estilos, que sempre se apresentam com uma relação dialogal entre eles. Por isso, os mais variados estilos dos mais variados autores quando são utilizados e transformados em outro gênero, constrói--se uma relação de caráter intertextual.

A linguagem é fundada nas relações que o falante escritor traz inconsequentemente do discurso do outro para formar o seu próprio discurso, que é apresentado através do ato enunciativo (BRAIT, 2005). Isso significa que nos utilizamos de vários outros pensamentos, ideias e conhecimentos para construirmos a nossa individualidade, singularidade nos enunciados que produzimos, ou seja, nas nossas produções, de modo que possamos defender e proteger as diferenças. Para a autora, precisamos dialogar com o discurso do outro para construirmos um discurso próprio, pois, sempre nos valem do conhecimento de enunciados anteriores para formular a fala e redigir textos.

Nessa perspectiva, acontece um processo de interdiscursividade (constituição de um discurso em relação a outro já existente, isto é, trata-se de um conjunto de ideias organizadas por meio do texto, que se apropria, implícita ou explicitamente, de outras ideias configuradas anteriormente), focalizando sob uma dimensão especial e diferenciada, que comunga com a ideia da teoria dialógica defendida pelas ideias de Bakhtin, como um todo, o estilo se apresenta como conceito central para nos conectar com o dialogismo, ou melhor dizendo, com o diálogo face a face e entre os interlocutores e entre discursos.

Dialogismo leva à construção da linguagem, que por sua vez favorece a produção de sentidos, os três elementos se apresentam interligados, mas não se confundem e nem se fundem. A ideia de ideologismo aparece em Bakhtin, mas temos muitos outros conceitos que divergem dessa ideia.

O conceito de estilo numa dimensão discursiva foi construído em Bakhtin e ganhou espaço na linguística, uma ciência que tem por objeto, a linguagem humana e seus aspectos: fonéticos (em relação aos sons da fala); morfológicos (estudo da forma, da configuração, da aparência externa da matéria); sintático (componente do sistema linguístico que determina as relações formais que interligam os constituintes da sentença atribuindo-lhes uma estrutura); semântico (num sistema linguístico, o componente do sistema das palavras e da interpretação das sentenças e dos enunciados); social (tem a ver com o ensino da língua e sua influência na formação cidadã) e psicológico (nossa capacidade de compreender a linguagem no seus usos e nosso equilíbrio entre a teoria linguística e nossa prática do cotidiano) e em vertentes da estilística (arte de escrever de forma apurada e elegante), dando uma nova perspectiva para os estudos literários sem deixar de lado ou esquecer o texto, discurso e o sujeito.

O estilo na perspectiva da estilística segundo Brait (2005), revela os gêneros que envolvem o falante/escritor que é influenciado pela vida e pela arte, que se destacam como duas grandes categorias para o discurso: o discurso da vida e o discurso da arte.

Nessa perspectiva, podemos retomar o conceito de estilo apresentado por Buffon (escritor francês do século XVIII): estilo é o homem. Bem ligado ao estilo

individualizado, diferenciando-se da concepção de Bakhtin (2003), que prima pela dialogicidade da linguagem, defendendo que estilo implica em interação, em qualquer interação, em qualquer atividade da linguagem. Para Bakhtin (2003), o estilo é a arte que não se pode dissociar da vida, pois, o discurso mesmo que artístico está permeado e foi constituído pela vida, isto é, o discurso é constituído pelo sujeito que é antes de tudo um ser social, que vive em sociedade, assim constrói e é constituído pelo discurso e na relação com o outro.

Na discussão Bakhtiniana, dialogismo se configura no modo de funcionamento da linguagem, o princípio constitutivo da linguagem, o modo de composição do discurso, princípio geral do agir, isto é, a consciência de si e do outro. Brait (2005) explicita de forma bem clara e distinta os três elementos supracitados.

- A) como princípio Geral do agir - só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir a ser do indivíduo e do sentido está fundado na diferença;
- B) como princípio de produção dos enunciados/discursos, que advêm de “diálogos” retrospectivos e prospectivos, com outros enunciados/discursos;
- C) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico duas outras acepções do conceito. (BRAIT, 2005, p. 106)

O nosso entendimento a partir das afirmações da autora é de que os discursos são constituídos e são variáveis de acordo com o texto e com a época. No texto do círculo de Bakhtin: discurso na vida e discurso na arte

(sobre a poética sociológica), aparece uma importante reflexão sobre estilo que inicia a partir do conceito de Buffon (escritor francês do século XVIII), “ o estilo é o homem”, e Bakhtin vem dizer que poderíamos afirmar que estilo é pelo menos duas pessoas , ou mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma de seu representante autorizado, o ouvinte, o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa.

Consideramos que as reflexões sobre estilo que aparecem em vários textos Bakhtinianos nos leva ao entendimento de que qualquer conceito, categoria que pretendamos trabalhar, necessariamente devem estar de forma coerente dentro dos fundamentos e conhecimentos que os sustenta. Brait (2005), argumenta que a perspectiva de Bakhtin dá margens a muito mais do que a simples busca de traços que representem a expressão de um sujeito. Para ela, a singularidade é encontrada no diálogo com o coletivo, em que a diversidade textual (verbais, visuais ou verbo-visuais) deixe aparecer no seu conjunto, os demais participantes da interação que flui por força da dialogicidade, incidindo sobre o passado e o futuro.

3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ESTILO PRESENTES NAS BRINCADEIRAS

A obra de Bakhtin fala em estilo, de como o homem por si só é estilo, constrói e é construído pelo estilo, assim todos os falantes que fazem uso da linguagem criam novas palavras, expressões a todo momento.

O livro, Brincadeiras de infância: como esquecer?, traz em suas páginas um universo rico de cultura e diversão, a autora descreve com destreza e maestria sobre

a origem de muitas e variadas brincadeiras, memórias de infância, de uma cultura lúdica, repleta de acontecimentos e experiências de vida fascinantes, de crianças de épocas passadas. O livro reúne em sua totalidade, 45 brincadeiras, todas vividas e experimentadas por crianças em solo nordestino.

Com o processo de industrialização vivenciado desde o século XIX e o surgimento desenfreado das novas tecnologias, as crianças passaram a vivenciar novas brincadeiras e formas de interação. O fascínio atual permeia o universo dos eletrônicos, *vídeo games*, *tablets*, celulares e *iphones* que invadiram o espaço infanto-juvenil de uma forma assustadora, desse modo, as crianças estão cada vez mais envolvidas com esses aparelhos e muitas brincadeiras que envolviam contato com o outro caíram em desuso, e conseqüentemente estão caindo no esquecimento popular, tornando-se arcaicas.

Santos (2014) elenca em seu livro algumas brincadeiras, com objetivo de mantê-las vivas na memória e não cair no esquecimento popular. O livro traz em suas páginas as seguintes brincadeiras:

BRINCADEIRAS

1. Estica, estica ou durinha, durinha / 2. Xibio/ 3. Bitelo / 4. Casamento Oculto / 5. Pulando corda / 6. Bandeirinha / 7. Cobra-Cega / 8. Academia / 9. Esconde, Esconde / 10. Chicotinho Queimado / 11. Trisca / 12. Anel / 14. Cadeirinha / 15. A Galinha e o Gavião / 16. Guisado ou Cozidinho / 17. Estátua / 18. Peteca / 19. Boneca / 20. Casinha / 21. Estou no poço / 22. Bambolê / 23. Corrupto / 24. Perna de Pau / 25. Bom Balalão / 26. O Grilo / 27. Melancia / 28. Flauta de Carrapateira / 29. Virar Bode / 30. Balanço nas Árvores / 31. Pé de Lata / 32. Galinho de Ramo / 33. Carrapeta / 34. Ordem.

BRINCADEIRAS CANTADAS

35. Teresinha de Jesus / 36. Fui na Espanha. 37. Fui no Itororó / 38. A viuvinha da Mata do Além / 39. A Barquinha Virou / 40. Coco de Milho / 41. Eu sou Pobre, Pobre, Pobre / 42. Passarás / 43. Ciranda, Cirandinha / 44. Lagarta Pintada / 45. Lá na Ponte da Aliança.

Apresentadas as brincadeiras, partimos para a análise, esta consiste em descrever como o texto está organizado, ou seja, como a autora escreveu cada um dos relatos culturais para cada uma das brincadeiras apresentadas. Para tanto, optamos por alguns critérios para fazer o recorte do *corpus*. O primeiro critério foi focar nas brincadeiras cantadas, que aparecem no quadro anterior, a partir da brincadeira de número trinta e cinco, totalizando dez brincadeiras cantadas. O segundo recorte foi escolher cinco, das dez brincadeiras, tendo em vista que o tamanho e estrutura do gênero, logo, ficaria inviável analisar todas as brincadeiras cantadas para compor o livro. Dessa forma escolhemos cinco brincadeiras por acreditarmos que elas são as mais conhecidas pelo interior do nordeste, são elas: Terezinha de Jesus, A barquinha Virou, Passarás, Ciranda Cirandinha e Lagarto pintado.

De acordo com Brait (2005), o estilo deve basear-se não apenas na língua, mas na perspectiva discursiva, uma vez que, devemos estudar a palavra no ato comunicativo, ou seja, não devemos ver a palavra apenas isoladamente ou até mesmo trancafiada nos sentidos do texto. Dessa forma, vejamos como a autora apresenta a brincadeira 35 a seguir:

“Terezinha de Jesus
Levou uma queda e foi ao chão
Acudiu-a três cavaleiros
Todos três chapéus na mão

O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão
Tanta laranja madura
Tanto limão pelo chão
Tanta mocinha bonita
Tanto rapaz bestalhão

Da laranja eu quero uma banda
Do limão quero um pedaço
Da mocinha mais bonita
Quero um beijo e um abraço”

A canção descrita pela autora, revela as marcas do estilo pessoal e a intertextualidade apresentadas na descrição, mostra a maestria e destreza do gênero poético, que é um estilo natural e artístico, que leva em consideração o discurso do “eu” em processo de interação do outro.

A linguagem poética das rimas da canção revela a emoção transferida pelo poeta ao leitor/ouvinte de forma direta, pois cada palavra e/ou expressão é ordenada com maior ou menor grau para satisfazer a estética poética, que por sua vez é cercada de heterogeneidade discursiva e linguagens diversas, alheios a culturas nacionais.

Vejam como é apresentada a brincadeira, A Barquinha Virou, no exposto a seguir:

“A barquinha virou
Deixaram virar
Foi por causa de fulano
Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho
E soubesse nadar
Eu tirava fulano
Do fundo do mar”

A canção traz um estilo impessoal que retrata uma brincadeira que era manifestada à noite pelas crianças ao luar, o autor faz referência ao mar. O estilo do autor está mais atrelado à rima e métrica literárias, assim o autor opera com um eu lírico abstrato, de formas normativas de uma profissão do mar, todas as palavras expressam esta semanticidade de significações, tais como, as palavras barquinha, peixinho, virar, nadar e mar, que são palavras povoadas de intenções socioideológicas do escritor falante para com os leitores/ouvintes.

A brincadeira Passarás é apresentada em seguida. Vejamos:

“Eu peço meu bom barquinho
Licença para passar
Eu tenho muitos filhinhos
Não posso mais demorar

Passarás, passarás
Deixarás passar
Carregado de filhinhos
Para ajudar a criar”

Esta canção sobreviveu a décadas, as linguagens sociais foram literalmente coisificadas, as ideias

apresentadas são caracterizadas pelos fatores sociais, em uma relação de simbiose com a cultura social e estética manifestados pelo ato discursivo. Assim, a canção foi criada e apresentada em forma de brincadeira, adequando-se à linguagem e experiências vividas pelo outro, logo a canção se adequa à realidade do outro.

Agora observemos a canção da brincadeira Ciranda, Cirandinha a seguir:

“Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar
E depois da meia volta
Cada um no seu lugar
O anel que vós me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou
Aqui nessa cirandinha
Bata palmas quem gostou”

Ciranda, Cirandinha é sem sombra de dúvidas acometida de um forte e penetrante senso de criação literária, o estilo revela uma combinação de elementos textuais que leva em conta dois pontos enunciações estéticas: o diálogo real que é manifestado pelas experiências do autor da canção (ponto de vista do escritor/falante), e pelas enunciações manifestadas na mente do outro (ponto de vista do parceiro leitor/ouvinte).

E finalmente, a brincadeira Lagarta Pintada exposta a seguir:

“Lagarta pintada
Quem foi que pintou
Foi a velha cachimbeira
Por aqui passou
No tempo da era
Subia poeira
Puxa lagarta
Na ponta da orelha”

A canção Lagarta Pintada tem uma métrica interna, em que o autor apresenta em versos simples a cantiga com uma harmonia textual e discursiva sincrônicas, levando o ouvinte a apaixonar-se pelo tom dialógico que está presente em todos os campos da vida das palavras envolvidas. Essa brincadeira é uma das mais conhecidas pelas crianças.

Gramaticalmente falando, o discurso da canção penetra no discurso do outro na poesia literária, como uma espécie de acontecimentos artísticos e intertextuais que dramatizam todos os momentos em que é proferida.

Portanto, ressaltamos que todas essas cantigas que permeiam as brincadeiras das crianças em épocas passadas, revelam as marcas discursivas e dialógicas, bem como o estilo de cada autor na criação e divulgação das brincadeiras no interior do nordeste brasileiro.

4. CONCLUSÃO

A linguagem é fantástica, nela podemos encontrar vários gêneros textuais e discursivos, que dão sentido às palavras e expressões que utilizamos no ato comunicativo. Esse estudo trouxe em foco a análise do estilo descrito nas brincadeiras de infância, que foram analisadas através das

teorias da linguagem, gênero e intertextualidade e estilo, à luz das discussões dos estudos de Bakthin (2003/2015), Brait (2005) e Fiorin (2006).

Nessa análise vieram à tona, toda a irreverência e os traços culturais das experiências de vida de culturas passadas pela inocência e invenção de vários tipos de brincadeiras, fruto da imaginação das crianças.

A análise embora superficial, apresentou como as cantigas que acompanham e formam as brincadeiras, têm um teor estético de forte relevância na e para a poesia literária, uma vez que a métrica e a rima são alinhados de forma a revelar os contextos imagéticos, numa relação de perfeita sincronia com a realidade social em que o (s) autor (es) estão inseridos, na criação das brincadeiras de crianças, que são por sua vez, manifestadas, relatadas e passadas entre as gerações.

Dessa forma, ressaltamos que o estilo que permeia os gêneros discursivos presentes nas canções de brincadeiras de crianças são um forte reflexo do homem e toda a sociedade em sua volta, logo, o homem que conta, fala e/ou escreve traz consigo toda uma cultura internalizada, que foi para ele ensinada e que é também por ele passada adiante para as novas e futuras gerações, em uma relação entre o eu e o outro, na construção dialética da linguagem através da comunicação.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. **Estética da criação Verbal**. – 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015. 256p.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos – chave**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193)

SANTOS, M. E. S. **Brincadeiras de infância: como esquecer?** – Mossoró: Editora Queima Bucha, 2014.

EXPERIÊNCIAS DISCURSIVAS- ARGUMENTATIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO PIBID DO CURSO DE LETRAS- CAP/UERN

Keila Lairiny Câmara Xavier
Maria Gorete Paulo Torres

1. INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa constitui-se como um recorte do trabalho monográfico intitulado, “Argumentação em discursos de ex-pibidianas: o desvelar da memória sobre as vivências no PIBID do curso de Letras- CAP/UERN”. Este trabalho desenvolve-se dentro das vivências proporcionadas pelo PIBID, programa que incentiva a iniciação à docência do graduando, colocando-o para atuar em sala de aula, junto com um professor supervisor, em que as experiências de docência são compartilhadas. O PIBID é coordenado pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e contempla diretamente universitários de cursos de licenciaturas, tendo por objetivo fazer uma ponte de interligação entre escola e universidade e assim, incentivar a docência. O programa tem os seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do

magistério; -Elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas promovendo a integração entre educação superior e educação básica; - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; - Incentivar escolas públicas da educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas. (CAPES, apud SILVA, 2016, p. 21)

Através dos objetivos, fica evidente que o PIBID, por meio das experiências exitosas que proporciona, auxilia diretamente na formação de qualidade dos licenciandos, já que contempla eixos significativos, que contribuem para a consolidação da prática do futuro profissional da educação, com o auxílio de um professor da Educação Básica que conduz de perto as ações desenvolvidas. Nesse sentido, o PIBID é uma grande ferramenta na formação inicial de graduandos, visto que, os objetivos a que se propõe são altamente pertinentes para os futuros professores.

O subprojeto Letras/Língua Portuguesa do *Campus Avançado* de Patu, proporcionou aos pibidianos vivências diárias dentro da Educação Básica, a partir de duas escolas estaduais, apresentadas a seguir: Escola Estadual Dr. Edino Jales (Médio) e a Escola Estadual Dr.

Xavier Fernandes (Fundamental). Participaram da pesquisa, três ex-pibidianas que atuaram diretamente no subprojeto Letras/Língua Portuguesa do Campus Avançado de Patu, em todo o período de desenvolvimento de ações do PIBID. Para esse trabalho analisaremos, à luz das categorias argumentativas, o discurso produzido pela oradora Sueli.

Como abordagem teórica, utilizamo-nos da Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), subsidiadas pelos postulados da Nova Retórica, em especial pelos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), dando especial ênfase às teses, valores e lugares da argumentação.

O interesse em apresentar essa proposta de pesquisa, surge primeiramente pela veemência em querer estudar os fenômenos que estão interligados na argumentação, mais precisamente nas teses e lugares da argumentação, presentes nos discursos de ex-pibidianas do Curso de Letras/CAP. Além disso, o interesse ainda, justifica-se pelo fato de termos feito parte do subprojeto Letras/Língua Portuguesa do campus Avançado de Patu, durante um período de quase três anos e experienciado vivências significativas e positivas para a formação profissional.

Com base no contexto, foi levantada como questão de partida: Como se dão os aspectos do processo argumentativo de ex-pibidianas do Curso de Letras/CAP- UERN sobre as experiências vivenciadas no programa de iniciação à docência- PIBID? Para realizar a investigação e respondermos nossa questão de partida, elegemos como objetivo geral: Analisar os processos argumentativos de ex-pibidianas do Curso de Letras/

CAP- UERN, sobre as experiências vivenciadas no Programa de Iniciação à Docência- PIBID.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A argumentação se encontra em construções, escritas ou orais, compostas por técnicas que visam, sempre desencadear a adesão do auditório às teses proferidas, desenvolvendo modificações nas crenças preexistentes pelos sujeitos que compõem o auditório. Nessa conjuntura, os oradores nas proclamações discursivas querem provocar o convencimento e/ou a persuasão, isso dar-se-á, pois, a arte de argumentar é um ato direcionado à adesão do auditório às teses que são defendidas pelo orador. No entanto, existe uma diferença entre o convencimento e a persuasão. Nos valendo de Abreu (1999, p. 25), convencer é “saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrado e provando. [...] convencer é construir no campo das ideias, quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós”. O orador quando está disposto a convencer seu auditório, deve trabalhar no campo das ideias proporcionando-o a compreensão do seu pensamento. Dessa forma, o orador deseja que o auditório se assemelhe e entenda que ele está falando a verdade, vejam que as suas teses podem os favorecer e que elas são benéficas para sua vida. Porém, mesmo convencido de todas as coisas ditas, o auditório pode ainda não partilhar dessas teses em suas vivências diárias, mesmo sabendo de sua legitimidade.

Já, persuadir para Abreu (1999, p. 25), “é saber gerenciar, é falar à emoção do outro [...] persuadir é

construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize”. Na persuasão o orador tenta mexer com o psicológico do auditório, mais necessariamente com suas paixões e emoções. Quando o orador persuade o auditório, este passa a pensar como ele, aceitando as teses defendidas e as colocando em prática em suas vivências. Na persuasão, a adesão acontece por meio do processo de sensibilização, é na verdade um gerenciamento de emoções. Nesse sentido, um bom orador é aquele que desencadeia a persuasão.

Diante do exposto, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o objetivo de toda argumentação é:

Provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelos menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50).

De acordo com o pensamento desses autores, entendemos que não existe argumentação sem tese. Basta pensarmos, por exemplo, que toda vez que um escritor escreve, ou um orador constrói seu discurso, sobre qualquer que seja o tema e em qualquer gênero textual, ele está defendendo uma tese, e absolutamente, tudo o que o escritor e o orador aprimorarem dentro dessas produções, é exatamente para que essa tese seja evidenciada, e necessariamente aceita pelo auditório a quem está se endereçando. Sobre isso Abreu (1999)

ressalva que: “A primeira condição da argumentação é ter definida uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é a resposta. [...]. No plano das ideias, as teses são as próprias ideias, mas é preciso saber quais as perguntas que estão em sua origem” (ABREU, 1999, p. 14).

Nesse sentido, compreendemos que a tese é a parte primordial de uma argumentação é a própria ideia central da construção argumentativa. Essa afirmativa colocada por Abreu (1999) pode ser também comprovada por meio do pensamento de Souza (2008), no qual ressalta que a tese ocupa um lugar central na argumentação, e que, como já mencionamos, não existe argumentação sem uma tese, mesmo que ela não esteja clara, saltitante aos olhos do auditório, ela encontra-se na construção discursiva.

Na Nova Retórica, os lugares da argumentação são onde os oradores retiram seus argumentos para defenderem suas teses e ocasionarem a adesão do auditório, nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ressaltam que os lugares da argumentação são premissas de ordem geral utilizadas pelos oradores em defesa de uma tese, e Souza (2005) evidencia a definição dos lugares como depósitos de argumentação, que estão à disposição do orador na defesa de uma tese. Fato é que toda vez que nos reportamos discursivamente, partiremos de algum lugar da argumentação para evidenciarmos uma determinada tese. Dentro da Nova Retórica temos os seguintes lugares: **o lugar da quantidade** (o valor do número), **lugar da qualidade** (qualidade de algo), **lugar de ordem** (o que vem primeiro), **lugar do existente** (a importância de algo que já existe), **o lugar da essência** (representação adequada) e **o lugar da pessoa** (valor da pessoa em detrimento das coisas).

No âmbito da argumentação, os valores são uma espécie de acordo prévio que se firmam entre o orador e o auditório, nessa conjuntura, eles são essenciais para o orador conseguir a adesão do auditório, já que, não podemos falar de adesão sem o estabelecimento de acordos prévios com o auditório. Nessa linha de pensamento, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) mencionam que, “A existência dos valores, como objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir, é vinculada à ideia de multiplicidade dos grupos” (2005, p. 84). Desse modo, o orador ao se reportar ao auditório precisa ter bastante cuidado quando for manusear com os valores, já que cada meio possui seus próprios valores e o orador não pode trabalhar com valores que não são aceitos pelas pessoas que constituem o auditório, caso isso aconteça, a argumentação estará fadada ao erro e não haverá a adesão.

Os valores para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) dividem-se em dois grupos, uns residem em valores abstratos e outros em valores concretos. Os valores abstratos dizem respeito àqueles que necessariamente são aceitos por todos os sujeitos como, por exemplo, a justiça e a verdade. Por outro lado, os valores concretos vinculam-se a realidades individuais, como pessoas, famílias, grupos, municípios. De acordo com isso, em uma argumentação é mais fácil para o orador trabalhar com os valores concretos que com os abstratos, dada a especificidade de cada um e o caráter de subjetividade deste último.

3. EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS

Neste tópico, o objetivo foi identificar e interpretar as teses, os valores e os lugares da argumentação da oradora Sueli. A oradora tem 26 anos de idade, natural da cidade de Lucrécia, Rio Grande do Norte, atualmente possui formação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pela UERN, e especialização em Linguagem, Educação e Interculturalidade (UERN). A mesma ainda é especialista em Literatura e Ensino pela (UERN). Atuou como professora substituta do Estado do Rio Grande do Norte, pelo período de dois anos, atualmente é aluna regular do curso de pedagogia, no *Campus* Avançado de Patu/UERN e objetiva entrar no mestrado.

ORADORA SUELI

[...] algumas foram as dificuldades para cursar a faculdade, visto que por 1 ano e alguns meses a prefeitura não disponibilizou ônibus escolar no horário matutino para levar os alunos, então íamos de moto todos os dias, eram 30 km de ida e 30 km de volta, chuva e sol. Já no segundo período concorri a bolsa do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), fui aprovada e lá aprendi muito e carrego comigo muitos aprendizados.

Ao construir seu discurso direcionado às vivências no Ensino Superior, a oradora parte inicialmente das dificuldades atreladas ao percurso para se chegar à faculdade, enquanto aluna graduanda de Letras. Ao citar isso, Sueli primeiramente argumenta para evidenciar sua tese principal, e em segundo lugar, para realçar que não

foi fácil realizar o sonho de estudar, a partir disso, temos a seguinte tese de ancoragem: Algumas foram as dificuldades para cursar a faculdade, visto que por 01 ano e alguns meses a prefeitura não disponibilizou ônibus escolar no horário matutino para levar os alunos, nesse sentido, essa tese de ancoragem, baseada em difíceis condições de acesso à faculdade, exatamente, serve de apoio à tese principal. Além disso, percebemos que essa tese de ancoragem é fundamentada através do valor concreto, dificuldades.

Nessa perspectiva, para que a tese de ancoragem tenha respaldo, Sueli, naturalmente, parte de alguns lugares da argumentação. Em primeiro lugar, a oradora tenta dar sustentação à tese de ancoragem partindo do lugar da quantidade, quando mostra que o percurso era longo, constituindo-se de 60 km, todos os dias, como evidenciado no trecho: “eram 30 km de ida e 30 km de volta, chuva e sol”. Ao partir desse lugar, a oradora objetiva enaltecer a sua tese de ancoragem, fundamentando-se na ideia de que era dificultoso ir à faculdade, por causa da distância percorrida.

No final de seu discurso, a oradora menciona sua relação com o PIBID, ressaltando as contribuições significativas desse programa para a sua aprendizagem, ao fazer isso, a oradora atribui ao programa um ideal de excelência, fundamentando-se, assim, no lugar da qualidade, como ilustra o seguinte excerto: “já no segundo período concorri a bolsa do PIBID, fui aprovada e lá aprendi muito e carreguei comigo muitos aprendizados”. Ao mesmo tempo, que parte desse lugar, a oradora desencadeia o valor concreto de aprendizado, atribuído às contribuições proporcionadas pelo PIBID e

fundamentando ainda mais a sua construção baseada no lugar da qualidade.

Através dessa construção discursiva, percebemos que a oradora desenvolve toda uma edificação argumentativa, que busca evidenciar a sua tese principal, que se centra no desejo de conseguir estudar, e para que essa ideia seja edificada em toda a construção, a oradora utiliza-se de recursos argumentativos que fundamentam essa tese. Nessa conjuntura, são mencionados valores do campo concreto, que se relacionam diretamente à tese principal, tentando mostrar essencialmente que não foi fácil conseguir estudar. À medida que faz isso, são buscados argumentos que se encontram inseridos dentro dos lugares da essência, legitimados na própria oradora e no seu pai, além desse lugar, a oradora busca respaldo argumentativo no lugar da quantidade, ao mostrar que muitas dificuldades de extensão de percurso se interpuseram no seu caminho.

Em seguida a oradora diz:

O PIBID foi uma grande conquista e a prova para mim mesma que eu estava no curso certo, no caminho certo. Sendo o PIBID um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ele tem a função de inserir o graduando na sala de aula e fazer com que ele desenvolva junto com o professor supervisor projetos, atividades, aulas para os alunos da educação básica. A nossa coordenadora nos organizou no programa de forma a fazer um rodízio e escolas, turmas e professores supervisores para que tivéssemos várias experiências, e assim aconteceu. Foram experiências múltiplas, algumas excelentes e outras que deixaram a desejar. Mas o mais importante é que pudemos sentir na pele as dores, angústias, dificuldades, mas também

as alegrias, prazeres que um professor pode sentir, além disso tivemos o contato com todos os ambientes de uma escola. O PIBID nos amadureceu para os estágios obrigatórios do curso e isso foi de extrema importância. Foi 2 anos e 9 meses de altos e baixos reais da docência, além disso, o PIBID nos possibilitou produzir artigos que hoje se encontram publicados em anais e em um lindo livro muito importante para o nosso aprendizado e para nosso currículo.

Nas palavras iniciais do seu discurso, a oradora Sueli evidencia que o PIBID foi uma grande conquista para sua formação, e através dessa ideia conseguimos identificar a sua tese: “O PIBID foi uma grande conquista e a prova para mim mesma que eu estava no curso certo, no caminho certo”. Nesse sentido, observamos que a oradora argumenta em favor da importância do PIBID e defende sua tese baseada nessa ideia, ressaltando também, que o programa lhe proporcionou o conhecimento de que estava na graduação adequada. É possível identificar na tese, que o PIBID se configura como um valor concreto para Sueli, enquanto graduada do curso de Letras, além disso, na própria construção da tese, a oradora busca respaldo argumentativo no lugar da qualidade, quando atribui grande importância a esse programa. Isso é natural, justamente porque, a oradora defende uma tese que se encontra inserida na postulação dessa ideia.

A oradora traz alguns valores para sustentar a sua tese, centrando-os nas experiências possibilitadas pelo PIBID, o trecho seguinte mostrará o manuseio com esses valores: “Foram experiências múltiplas, algumas excelentes e outras que deixaram a desejar. Mas o mais importante é que pudemos sentir na pele as dores,

angústias, dificuldades, mas também as alegrias, prazeres que um professor pode sentir”. Podemos identificar os seguintes valores: dores, angústias, dificuldades, alegrias e prazeres, que se categorizam como concretos, e para dar sustentação à sua tese, existe a hierarquização do valor de alegria e prazer, em relação aos outros, isso acontece porque, para uma argumentação eficiente “as hierarquias de valores são, decerto, mais importantes do ponto de vista da estrutura de uma argumentação do que os próprios valores [...]” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 92). Em seguida, a oradora desenvolve o seu discurso baseado, nas próprias finalidades do programa de iniciação à docência, ressaltando como a dinâmica de trabalho acontecia e como essas experiências eram compartilhadas. Nesse sentido, é ressaltado que o PIBID favoreceu para um relacionamento próximo com o ambiente escolar, o que acarretou o desprendimento de algumas dificuldades que poderiam ser encontradas no período do Estágio Supervisionado, assim, percebemos que a oradora parte do lugar da qualidade, ao atribuir importância positiva às vivências proporcionadas pelo programa, como demonstrado no seguinte trecho: “O PIBID nos madureceu para os estágios obrigatórios do curso e isso foi de extrema importância”. Assim podemos inferir que os alunos Pibidianos possuem menos dificuldades quando se submetem ao Estágio Supervisionado, por causa das experiências escolares proporcionadas pelo PIBID.

Ainda para a oradora Sueli, o PIBID permitiu o contato com experiências docentes e científicas exitosas, ao ressaltar sobre essa importância do PIBID, a oradora parte do lugar da qualidade, e ao mesmo tempo que faz

uso desse lugar para consolidar a sua tese, a oradora utiliza-se também do lugar da quantidade, ao ressaltar o período em que essas experiências aconteceram. Vejamos o fragmento que expressa esses lugares: “Foi 2 anos e 9 meses de altos e baixos reais da docência, além disso, o PIBID nos possibilitou produzir artigos que hoje se encontram publicado em anais e em um lindo livro muito importante para o nosso aprendizado e para nosso currículo”. Através disso, Sueli mostra que o PIBID gerou frutos bastantes positivos para sua formação profissional, possibilitando não somente, vivenciar experiências de docências, mas também, o incentivo à produção científica, ao ato de pesquisar. Ao mencionar esses fatos, a oradora tenta evidenciar a importância do PIBID e assim, sustentar a sua tese principal.

Através dessa construção, percebemos que os principais recursos argumentativos utilizados pela oradora se enquadram dentro do lugar da qualidade, já que ela buscou mostrar a eficiência e qualidade do PIBID, enquanto um programa que possibilitou uma formação significativa, tentando assim evidenciar sua tese principal. Além disso, a oradora, mesmo partindo de uma experiência coletiva, manuseia com valores concretos, já que, cada sujeito tem a capacidade de julgar o teor dessas experiências. Isso acontece porque, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 87), “A valorização do concreto e o valor conferido ao único estão estreitamente ligados: desvelar o caráter único de alguma coisa é valorizá-lo pelo próprio fato”, neste contexto, essas construções foram efetivadas para colocar a tese principal em destaque e consequentemente fazê-la ser aceita pelo auditório em questão.

4. CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa apontaram claramente, que o PIBID favorece diretamente na formação do graduando do Curso de Letras. Isso se verifica no decorrer de toda a análise, em que os discursos produzidos pelas oradoras, se apoiam de maneira efetiva, em teses que defendem a importância do PIBID para a sua formação. Verificamos ainda que o programa, também beneficia de maneira próxima, a formação do graduando como pesquisador da área educacional. Isso acontece porque, o aluno bolsista do PIBID, de acordo com os discursos das oradoras, além de ter a oportunidade de pleitear vivências dentro da sala de aula, construindo, refletindo e ressignificando diariamente sua prática, enquanto professor em formação, também tem a oportunidade de ser incentivado na área da pesquisa, através sobretudo, das realidades que são vivenciadas dentro da Educação Básica e àquelas oriundas do Ensino Superior, já que o aluno/ bolsista vivencia as duas realidades ao mesmo tempo, a prática e a teórica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- PERELMAN, Chaïm. **OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da Argumentação: a nova retórica**. 2ª edição. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **C. O império retórico: retórica e argumentação.** Tradução de F. TRINDADE; R. A. GRÁCIO. Porto: Ed. ASA, 1993.

SOUZA, G. S. **A argumentação nos discursos: questões conceituais.** In: FREITAS, A. C., RODRIGUES, L. O. & SAMPAIO, M. L. P. (Org.) Linguagem, discurso e 151 cultura: múltiplos objetos e abordagens. Mossoró: Queima-Bucha/Edições UERN, 2008.

_____. **O Nordeste na mídia: um (des)encontro de sentidos.** Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 2003.

SILVA. L.A. **Entre os desafios da licenciatura e à Docência: a experiência do PIBID no Ensino de Língua Portuguesa.** In: SILVA. L. A. Entre os desafios da licenciatura e à docência: a experiência do PIBID no ensino de Língua Portuguesa. Mossoró- RN, EDUERN, 2016.

EIXOS INTEGRADORES DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONTEXTUALIZADA

Ananias Agostinho da Silva
Stênia Costa Dantas Silva

1. INTRODUÇÃO

A prática pedagógica no período da pandemia, provocada pela COVID-19, exigiu do professor muitas mudanças para que pudesse atender às necessidades de aprendizagens dos discentes. A sala de aula foi reinventada, o contato com o aluno passou a ser a distância, mediado por meio de aplicativos tecnológicos diversos, como por exemplo, o *WhatsApp*, e plataformas on line como, *Google Meet* e *Google Classroom*, transformando a sala de aula em um ambiente virtual, ou, no caso em que o aluno não teve acesso aos meios digitais, o conteúdo a ser estudado e as atividades foram impressas e entregues presencialmente na escola.

Depois de quase dois anos desse período pandêmico, várias estratégias de ensino e de aprendizagem já foram desenvolvidas e/ou utilizadas pelos professores, sejam em aulas síncronas ou assíncronas, com devolutiva das atividades de modo digital, por imagem via telefone ou computador, ou na própria escola, através da atividade xerocopiada. Em todo caso, temos conseguido perceber as dificuldades de aprendizagens por parte de um grupo considerável de alunos, que foram submetidos a essas

várias metodologias e práticas, assim como de professores insatisfeitos com os resultados obtidos.

Partindo dessas constatações, observadas pelas experiências vivenciadas no período, apresentamos neste trabalho uma sequência didática, que foi elaborada e realizada no segundo bimestre de 2022, em uma turma de 8º ano, de uma escola municipal no interior do estado do Ceará, com o objetivo de desenvolver nos alunos, habilidades que correspondem aos eixos integrados de leitura/escrita, oralidade e análise linguística/semiótica presentes no estudo da Língua Portuguesa, evidenciados no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A BNCC

O ensino da Língua Portuguesa na escola está correlacionado à interação e às práticas de linguagens realizadas entre os sujeitos, nas mais variadas esferas de atuação humana. Nesse sentido, a BNCC apresenta a Leitura, a Oralidade, a Produção de textos e a Análise Linguística/Semiótica como eixos de ensino e articuladores da ação docente. A sequência didática presente neste trabalho entrelaça os eixos integradores do estudo da Língua Portuguesa com as práticas de linguagem e as habilidades correspondentes. Segue o quadro que mostra essa relação de acordo com a BNCC.

Quadro 01 – Práticas de linguagem na BNCC

OBJETO DE CONHECIMENTO	PRÁTICA DE LINGUAGEM	HABILIDADES
Oralidade	Produção de textos orais	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto juvenil, - contar/recontar histórias...
Leitura	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Produção de texto	Estratégias de escrita: textualização, revisão, edição.	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos..., relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

Fonte: Elaborado com base na BNCC

Entendemos que muitas das habilidades que envolvem os eixos integradores para a aprendizagem da Língua Portuguesa, perpassam por todos os anos escolares do Ensino Fundamental, dos anos iniciais aos anos finais, tendo ainda outras habilidades que devem ser iniciadas e concluídas nesses anos. Com isso, é importante que, apesar das dificuldades enfrentadas nesse tempo pandêmico, possamos proporcionar e observar na aprendizagem dos alunos a consolidação das habilidades prioritárias, a fim de que concluam o ano escolar com as aprendizagens, que facilitem a continuidade dos conteúdos e a inclusão daquelas que, por sua vez, serão introduzidas no ano seguinte.

É claro que muitas são as inquietações de professores e educadores nesse período, que exigiu novos modelos de ensinar e de aprender. Por exemplo, podemos dizer que o distanciamento físico desfavorece o acompanhamento das atividades, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, já que nem sempre as dúvidas são realmente esclarecidas para ambos, professores e alunos.

Provocar o aluno a despertar o aprender a aprender no ensino remoto é um dos grandes desafios. Nesse momento, sentimos falta do espaço escolar, da interação do corpo e do olhar. O que podemos perceber com esse distanciamento, além de uma frequência não tanto satisfatória, por conta de muitos fatores sociais, é a limitação ao uso do livro didático, a acomodação na realização dos exercícios, das leituras, das produções de textos, como também o silêncio nos momentos de falas nas aulas síncronas. Isso nos fez pensar os seguintes questionamentos: Como trabalhar mais produtivamente as habilidades que devem ser

desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental, de forma que assistam às dificuldades da turma, envolvendo os eixos integradores que compõem o estudo da Língua Portuguesa? Em busca de respostas, a elaboração da sequência didática se fez necessária.

Na próxima seção, discorreremos sobre o conceito de sequência didática, as habilidades específicas referentes a cada eixo integrador da Língua Portuguesa exploradas na sequência didática e o quadro com os objetivos e atividades elaborados para a prática.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao longo da história da educação, foram desenvolvidas algumas metodologias de ensino que ainda estão bem presentes nas salas de aula atualmente. A escola, por sua vez, sente dificuldades para acompanhar os avanços tecnológicos, mesmo tendo uma base curricular renovada. No período pandêmico, os obstáculos enfrentados têm se acentuado e comprovam o distanciamento entre escola e sociedade, o que prejudica o ensino e aprendizagem.

É fato que nesse momento, todos os envolvidos na educação escolar enfrentam grandes desafios. A escola precisa repensar imediatamente, quais as melhores formas e estratégias de ensino, para junto com os professores atenderem as necessidades de aprendizagens dos alunos. Os professores cientes de que o aparelho celular ou computador são os principais meios para dar assistência aos alunos, precisam entender que nem todos os alunos têm acesso a essa tecnologia. Fica evidente que

um grupo de alunos está à margem, é a tão discutida desigualdade digital.

Por conseguinte, muitos professores buscaram se encontrar nesse processo de ensino renovado, e, a partir das participações em formações, dos estudos e das pesquisas empreendidas, tentaram desenvolver na sua prática, ações que estejam o mais próximo possível das aprendizagens significativas dos seus discentes. Conforme Charlot (2013, p.114), “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar as atividades dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”. Sendo assim, podemos dizer que o aluno deve ser visto como ser em atividade, que se constrói e reconstrói nos momentos de interação com o professor e colegas da turma em sala e aula, sem se desligar dos conhecimentos que adquiriu no seu contexto social.

Entendemos que a sequência didática é uma metodologia prática, eficiente e dinâmica, que faz com que professores e alunos se conectem em atividades diversas e continuadas, correlacionadas a objetivos definidos e conteúdos necessários para cada etapa de estudo.

Assumimos, nesta experiência, o entendimento da sequência didática como “o conjunto de atividades estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educacional em relação a um conteúdo concreto” (ZABALA, 1998, p.78). Neste modelo, para cada objeto de conhecimento relacionado aos eixos integradores, são planejadas atividades sequenciadas que desenvolvam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos são ampliados na medida que forem aprendidos pela turma, para isto, serão desenvolvidas atividades diferenciadas para atender àqueles que

demonstrarem mais dificuldades. É importante ressaltar que a prática de atividades que envolve os eixos integradores do ensino da Língua Portuguesa é permanente, uma vez que essa prática vai sendo construída no processo das aprendizagens significativas realizadas na educação básica.

Segue o quadro que descreve a sequência didática elaborada, identificando a localização da prática e os envolvidos, o tema e o subtema, a quantidade de aulas com seus objetivos e a dinâmica didática.

Quadro 02 – Proposta de sequência didática

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PELÚSIO CORREIA DE MACEDO Profa. STÊNIA COSTA DISCIPLINA: LINGUA PORTUGUESA ANO/TURMA: 8º ANO - A AULAS PREVISTAS: 10 AULAS TEMPO DE CADA AULA: 1:40 min PERIODO DE APLICAÇÃO: 2º Bimestre/2021		
TEMA Eixos integradores das práticas de linguagem da Língua Portuguesa. Tipologia textual narrativa.		SUBTEMA Eixos integradores. Gênero textual – Diário histórico e pessoal.
AULAS	OBJETIVOS	DINÂMICA DIDÁTICA
01	- Identificar e conceituar o gênero do discurso proposto pela UNIDADE 3 – Livro Didático – LD.	*Abrir a sala pelo <i>Meet</i> . Aguardar a turma. Boas-vindas. UNIDADE 3 – LD - Antes da leitura oral da Unidade 3 no LD, é solicitado uma leitura visual nas gravuras e nos textos e

	<p>- Ler e entender o texto com autonomia</p>	<p>iniciamos os questionamentos: - Identificam o gênero? O que sabem sobre diário? Alguém da turma tem um diário? Escreve no diário? Quanto ao título do texto, o que pensam sobre os registros de Anne Frank?</p> <p>- Exercício da leitura: individual silenciosa e oral pela professora.</p> <p>- Solução das questões propostas pelo LD - Seção: Para entender o texto.</p>
02	<p>- Aceitar a proposta da leitura do livro "O diário de Anne Frank".</p> <p>- Compreender o texto, a partir da correção coletiva do exercício.</p>	<p>*Abrir a sala pelo <i>Meet</i>. Aguardar a turma. Boas-vindas.</p> <p>- Correção coletiva da atividade Seção: Para entender o texto.</p> <p>- Apresentação do livro "O diário de Anne Frank, com comentários sobre a obra, de uma leitora, a professora.</p> <p>- Convite para leitura do livro.</p> <p>- Momento de escuta.</p> <p>- Envio da obra no molde digital para cada aluno. Boa leitura!</p>
03	<p>- Conhecer mais sobre o livro "O diário de Anne Frank", a partir do</p>	<p>*Abrir a sala pelo <i>Meet</i>. Aguardar a turma. Boas-vindas.</p>

	<p>olhar de outros leitores.</p> <p>- Exercitar a leitura compreensiva.</p>	<p>- Apresentar para a turma resenhas críticas sobre a obra, e em seguida, um documentário muito interessante intitulado: "Fatos que você não sabia sobre Anne Frank", apresentado pelo ator e apresentador Ivan Lima.</p> <p>- Momento de escuta.</p>
04	<p>Exercitar a leitura com a compreensão dos fatos.</p>	<p>*Abrir a sala pelo <i>Meet</i>. Aguardar a turma. Boas-vindas.</p> <p>-Após a presença da turma, mostrar o objetivo da aula de hoje e orientar a turma para atividade de leitura, lembrando que teremos um momento de apresentação da obra.</p>
05	<p>Conhecer as principais características do gênero discursivo diário íntimo. Reconhecer as marcas linguísticas que favorecem os efeitos de objetividade e de subjetividade no texto.</p>	<p>*Abrir a sala pelo <i>Meet</i>. Aguardar a turma. Boas-vindas.</p> <p>- Abrir o livro digital no primeiro texto, e junto com a turma vamos ler o primeiro diário, e verificar quais são os elementos comuns a cada diário escrito. Fazer nota e compreender a função de cada elemento no texto, mapeando o que não deve faltar na produção de um diário.</p>

		-Marcar a data para a socialização da compreensão da obra.
06	- Produzir, revisar e reescrever o diário de aula, a partir do estudo e da leitura da obra.	<p>*Abrir a sala pelo <i>Meet</i>. Aguardar a turma. Boas-vindas.</p> <p>- Orientar a turma para a produção do diário de aula; relatar as ações percebidas na aula, trazendo as marcas de objetividade e subjetividade que marcam o gênero.</p> <p>- Escrever primeiro o rascunho, revisar e reescrever o texto atendendo a proposta de produção.</p> <p>- Revisar os elementos constituintes do gênero, fazendo a leitura de um diário de Anne diferente daquele já lido anteriormente, sugerido pela turma.</p>
07	- Perceber se o texto produzido precisa de ajustes. - Planejar a apresentação oral da obra.	<p>*Abrir a sala pelo <i>Meet</i>. Aguardar a turma. Boas-vindas.</p> <p>- Conversar sobre as produções e corrigir coletivamente alguns textos produzidos pelos alunos, com a permissão dos autores, para que percebam onde precisam melhorar.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Conversar sobre a apresentação oral. Os contextos de produção e o planejamento. - Definimos que a apresentação será na próxima aula, com a organização de fala: o contexto da obra em sua compreensão finalizando com a opinião sobre a leitura. - Continuaremos com a produção do diário de aula.
08	- Apresentar o livro: "O diário de Anne Frank".	<ul style="list-style-type: none"> *Abrir a sala pelo <i>Meet</i>. Aguardar a turma. Boas-vindas. Organizar e dar início às apresentações.
09	- Apresentar o livro: "O diário de Anne Frank".	<ul style="list-style-type: none"> *Abrir a sala pelo <i>Meet</i>. Aguardar a turma. Boas-vindas. - Avaliação das apresentações passadas e organizar e dar início as apresentações. - Concluir as apresentações
10	- Refletir sobre as aprendizagens construídas no percurso da sequência didática e o que precisa melhorar.	<ul style="list-style-type: none"> *Abrir a sala pelo <i>Meet</i>. Aguardar a turma. Boas-vindas. - Esse é o momento da autoavaliação. - Apresentei os conteúdos estudados a partir dos eixos de estudo da Língua

		Portuguesa, de forma que compreendessem nosso estudo na SD e em seguida sugeri que individualmente fizessem sua autoavaliação, respondendo o seguinte questionamento: O que aprendi e o que preciso melhorar?
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

4. RELATO DA EXPERIÊNCIA

A elaboração da sequência didática foi pensada para atender às dificuldades diagnosticadas em sala de aula, a partir do olhar atento do professor da turma do 8º ano C, em uma escola pública municipal.

Todas as dinâmicas didáticas foram realizadas pelo *Google Meet*, no horário destinado às aulas. Os objetivos eram apresentados logo no início da aula e revisitados no encerramento. O ponto de partida foi a proposta de texto de um dos gêneros discursivos, trazidos pela Unidade 3 do LD: o diário pessoal. Este gênero tem características simples, é um texto que relata fatos do cotidiano, experiências, opiniões e sentimentos.

No caso do grupo de alunos sem acesso aos meios digitais, o material foi organizado com as orientações necessárias, para que fossem pegar na escola e devolver assim que concluíssem.

Para o desenvolvimento das práticas de leitura, podemos afirmar que os questionamentos propostos pela sequência didática, o documentário que tratava de

curiosidades da vida de Anne Frank e a pesquisa de resenhas críticas da obra foram fundamentais para a sequência da proposta. Os primeiros diários escritos por Anne Frank foram lidos no LD, em seguida, o livro “O diário de Anne Frank”, em PDF, foi enviado para o contato individual do aluno, assim o livro podia ser lido em sua completude. Alguns textos do Diário de Anne foram lidos também na sala virtual, tanto pelo professor quanto pelos alunos, a compreensão e a interpretação eram ampliadas nas discussões coletivas.

As leituras orais realizadas pelo professor eram sempre solicitadas pelos alunos, diziam que entendiam melhor as informações contidas no texto. Então, passamos a exercitar mais essa atividade, sendo executada pelo aluno. Entenderam que se aprende ler lendo, sem esquecer que os sinais de pontuação são os indicadores que nos possibilitam a compreensão do texto escrito. As discussões orais sobre as leituras foram exercícios frequentes na aula, com adesão de todos da turma.

A importância dos componentes linguísticos específicos para esse gênero foi destacada no estudo estrutural do plano de texto do diário. O dia da semana, as datas, a referência do sujeito, a identificação do uso verbal pessoa/tempo e seus complementos e modificadores foram estudados com suas respectivas funções no texto. Esse conhecimento faz toda diferença para compreensão do que está sendo lido.

O diário é um gênero que tem a função de guardar memórias. A proposta de produção de texto com a criação do diário de aula foi bem recebida pela turma. Para cada dia de aula de Língua Portuguesa um texto era produzido. Relatar as experiências da aula não somente

com objetividade, mas também trazer para o texto sentimentos, emoções e distrações vivenciadas no momento de estudo. Todas as etapas da produção foram orientadas para a construção do texto: primeiro a produção do rascunho, depois a revisão e a reescrita. O texto redigido era enviado ao professor por imagem no celular, que corrigia e orientava a reescrita de acordo com a necessidade individual do aluno. As respostas dessa atividade foram avançando a cada texto produzido.

Outra atividade com bons resultados, foi a de correção dos textos produzidos, pelos próprios alunos. O texto era apresentado na tela, sem a identificação, em seguida a turma lia, verificando o formato, o conteúdo, erros de grafia, concordância e apontavam as possíveis sugestões para o melhoramento do texto. Um aprendizado muito positivo.

Os eixos: leitura, escrita, oralidade e a linguística/ semiótica são integradores porque na prática estão interligados, apesar de suas especificidades. Lemos em silêncio ou oralmente textos escritos ou multissemióticos, com elementos linguísticos organizados de forma que atendam à função do determinado texto. Devemos, enquanto professores, explorar atividades que desenvolvam no aluno as habilidades e as competências exigidas a cada ano escolar, compreender que algumas delas são específicas de um ano e outras são aprofundadas nos anos posteriores. Quanto mais forem eficientes e significativas as práticas pedagógicas, melhores serão os resultados das aprendizagens, principalmente na ascensão do aluno socialmente, pois participarão de diferentes eventos comunicativos, presentes no seu cotidiano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que ao final da sequência didática, conseguimos atingir o objetivo de desenvolver no aluno as habilidades que correspondem aos eixos integradores de leitura/escrita, oralidade e linguística/semiótica presentes no estudo da Língua Portuguesa.

Percebemos os avanços na turma durante o curso das atividades. A cada aula, o envolvimento nas atividades do eixo oralidade, através das discussões, nos posicionamentos e, principalmente, na atividade de apresentação do livro, O diário de Anne Frank, que a partir dos exercícios do eixo da leitura puderam colocar as aprendizagens de compreensão e interpretação da obra. Quanto à produção de textos, os diários de aula foram se organizando a cada reescrita do texto produzido, exercitando também os usos dos elementos linguísticos estudados, na forma que o texto exigia.

Na dinâmica da autoavaliação realizada no quadrado de conversa, já que foi feita a distância pelo Meet, através da tela seja do computador ou do celular, foi comprovado o progresso das aprendizagens. As falas dos alunos foram objetivas e reais.

Todos que participaram usando os meios digitais demonstraram o que foi aprendido e apreendido. Quantos aos alunos que pegaram as atividades na escola, não podemos dizer o mesmo. O número de atividades devolvidas foram bem inferior ao das que foram entregues. Podemos afirmar que a falta de interação entre professor/aluno prejudica o avanço das aprendizagens, sem orientação síncrona com o professor, os alunos sem acesso aos meios digitais foram os mais prejudicados nesse período pandêmico.

Concluímos o texto, entendendo que a sequência didática elaborada para atender a necessidade da turma do 8º ano, de uma escola pública municipal, apesar de não ter favorecido toda a turma por conta da situação atual, foi eficaz na prática e permitiu a progressão das aprendizagens propostas

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação** – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. – 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2017.

AZEREDO, J. C. **A linguística, o texto e o ensino da língua** – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2008.

BAKTHIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso** – São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. **A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID**. Diálogo das Letras, Paul dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 9-32, jan./jun. 2017.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** – São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, J. W. (Org) **O texto na sala de aula – São Paulo: Anglo, 2012.**

KOCH, I.V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas – 2. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017**

KOCH, I.V. CUNHA-LIMA, M. L. **Do cognitivismo ao sociocognitivíssimo.** In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** Vol. 3. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como ser faz? – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.**

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa – 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.**

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução Maria de Augusta Bastos de Matos; Adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. – 4. ed. – São Paulo: Globo, 1991.

SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. **Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores?** Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 223-242, jan./jun. 2017.

Yin, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim;** tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva – Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA. A. **A prática Educativa: como ensinar. – Porto Alegre: Artmed, 1998.**

OS REGISTROS DAS APRENDIZAGENS DISCENTES COMO NORTEADORES PARA REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Francicleide Cesário de Oliveira
Elenice Pereira Alves
Maria da Conceição Costa

1. INTRODUÇÃO

O exercício da docência exige diferentes habilidades e atitudes por parte dos professores, sendo a reflexão sobre a própria prática uma das exigências necessárias no cotidiano da docência na contemporaneidade. Refletir sobre a prática requer uma postura de contínuo movimento de compreensão do trabalho docente, em meio ao contexto educacional, visando desvelar caminhos que possam ser delineados com segurança, a fim de ressignificar a prática profissional.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática docente propicia a valorização do conhecimento da própria prática, e, por isso, possibilita novas formas de aprender e compreender o próprio fazer docente, porque permite a consciência sobre o que os professores realizam. Uma das formas de conhecer a prática e refletir sobre ela, é partir de um diagnóstico das aprendizagens e dificuldades apresentadas pelos alunos nos seus processos de desenvolvimento.

Desse modo, nos propomos a responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma os registros das

aprendizagens discentes contribuem para a reflexão acerca da prática docente? Visando chegar próximo às respostas para a questão proposta, traçamos como objetivo: analisar a concepção de professoras que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre os registros contínuos das aprendizagens discentes, como forma de nortear a reflexão sobre a prática docente.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como principal característica, a busca da interpretação e compreensão dos significados das situações encontradas pelos investigadores (BOGDAN; BIKLEN, 2012). Desse modo, essa pesquisa constitui-se como qualitativa, porque interpretamos a concepção das professoras acerca dos registros que fazem dos processos de aprendizagens dos seus alunos, e com base neles, refletem e ressignificam sua prática docente.

O *corpus* de análise para a construção deste capítulo, constitui-se de um recorte dos dados construídos por meio da Pesquisa intitulada, *Os registros da aprendizagem como norteadores da prática pedagógica: da fundamentação teórica à elaboração de propostas*, realizada no período de fevereiro de 2018 a dezembro de 2019. Essa pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE), ligado ao Departamento de Educação, do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros/CAPF, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), desenvolvida em parceria com escolas públicas de 05 municípios do estado do Rio Grande do Norte.

O *lócus* da construção dos dados foi uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Rafael

Fernandes/RN, tendo como sujeitos, duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que têm seus nomes preservados, por questões de ética e privacidade, nos referimos a ambas pelas iniciais dos seus nomes: R.P e A.C. O recorte dos dados utilizados se efetivou a partir de fragmentos de respostas a um questionário semiestruturado, respondido pelas professoras, especificamente, com foco nas questões que dizem respeito à reflexão que as professoras realizam de suas práticas docentes, com base nos registros das aprendizagens dos discentes.

2. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ELABORAÇÃO DOS REGISTROS DAS APRENDIZAGENS DISCENTES

Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, é imprescindível que os professores façam reflexões sobre suas ações. Para isso, é necessário compreender a relevância de registrar o processo das aprendizagens dos discentes, uma vez que, ao registrar, também estamos resgatando uma história de vida, que perpassa um caminho de memórias, de narrativas cheias de significado, que interferem no aprendizado.

O ato de registrar resgata uma identidade de quem produz, porque neste, estão as impressões pessoais e subjetivas de um sujeito, é o olhar sobre o *outrem*, é um compromisso com a vida daquele, o qual, a escola colocou em nossas mãos, para que juntos possamos avançar, já que “[...] o olhar do professor-observador não é neutro e assim se faz necessário, pois apresenta intenções sobre

aquilo que planeja, executa e avalia” (DE PAULA; WANDEMBRUCK, 2013, p. 6).

Esse olhar de professor observador é evidenciado quando nos referimos à perspectiva do professor reflexivo, sobre a capacidade de refletir sobre a prática docente, bem como, sobre o trabalho coletivo e a participação da escola enquanto espaço formativo, responsável por possibilitar o acesso à educação. Nessa ótica, Alarcão (2005) destaca que: “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. (ALARCÃO, 2005, p. 41).

Pensar sobre a prática, a reação sobre as situações corriqueiras e difíceis que o chão da escola apresenta, facilita o manejo com as heterogeneidades dos alunos, além de proporcionar um novo agir, baseado nas singularidades de cada um. O professor precisa da criatividade para reagir com inteligência mediante às incertezas que surgem imersas nesse percurso da aprendizagem, tanto no que se refere ao aluno, quando apresenta uma dificuldade, seja de comportamento ou de aprendizagem, quanto ao próprio professor, quando não tem certeza sobre qual posicionamento, ou medidas devem ser tomadas para alcançar o êxito escolar.

Assim, conforme acrescenta Freire (1996, p. 38), refletir sobre a prática docente implica pensar sobre esta e “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]”. Isto é, refletir sobre os próprios fazeres docentes indica caminhos para a mudança e melhorias da prática docente, pois “[...] É pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (FREIRE, 1996, p. 39).

Pensar na melhoria da prática docente, é refletir sobre as aprendizagens dos discentes, visto que uma prática pedagógica docente só se concretiza quando o resultado desta é a aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento da docência exige a elaboração de estratégias que envolvam o aluno em uma aprendizagem significativa, ou que ajudem a mostrar/diagnosticar as dificuldades que os alunos têm no processo de aprendizagem. Para isso, é indispensável que os professores conheçam seus aprendizes, para planejar e (re)planejar os melhores caminhos que indicam a chegada em cada etapa ou nível de aprendizagem.

Uma das ações da prática docente que contribui para a indicação desses caminhos são os registros das aprendizagens discentes, que se consolidam como um

[...] mecanismo que pode contribuir, tanto para a elaboração de estratégias didático-pedagógicas, considerando o aluno em uma perspectiva processual e contínua, como também para (re)planejar a prática docente mediante as necessidades e/ou dificuldades de cada aluno. (PEREIRA, 2019, p. 31)

Desse modo, compreendemos que os registros dos docentes sobre as aprendizagens discentes são necessários para a prática profissional, tendo em vista que mapeiam o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, o que possibilita à ação docente, uma reflexão sobre o processo e os resultados do ensino e a aprendizagem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Ribeiro e Baptista (2014) comparam os registros como um diário de bordo para anotar os fatos vividos, assim como os sentimentos e impressões sentidas no cotidiano das ações da sala de aula. Pois constitui um espaço para suas anotações e reflexões, e com isso, proporcionam rever estratégias e encaminhamentos, avaliações realizadas, de modo que documentam todo o percurso dos acontecimentos de sua classe.

A esse respeito, Costa (2015, p. 63) esclarece que os registros “[...] constituem-se, ainda, instrumentos de pesquisa imprescindíveis a uma educação que prima por ajustes pedagógicos quanto às heterogeneidades discentes” (COSTA, 2015, p. 163). Pois segundo a autora, estes instrumentos registram dados relacionados à aprendizagem discente, o que resulta em possibilidades para que professores possuam uma visão ampla (social e subjetiva) sobre a história de vida das crianças, auxiliando na compreensão do percurso educacional dos sujeitos em processo de aprendizagem.

Convergindo com esse pensamento, Pereira (2019, p. 32) confirma que os registros se configuram como importantes instrumentos para “[...] promover reflexões sobre a prática do professor alfabetizador acerca do modo como promove/constrói o registro escolar [...]”. E ainda alerta para a necessidade de usá-lo como um instrumental que contribui para a compreensão da realidade vivenciada, e não como uma necessidade burocrática em que os professores fazem uma mera descrição do aluno, sem levar em consideração o papel deste para posterior identificação das necessidades e particularidades dos alunos, visto que nele deve constar as aprendizagens e,

também as dificuldades que cada aluno passa em seu processo de aprendizagem.

Sendo utilizados com este fim, os registros ajudam no processo de reflexão da prática docente, uma vez que possibilitam um diagnóstico geral das aprendizagens dos alunos. E, por isso, favorecem a reflexão da prática docente indicando os resultados das ações docentes, permitindo perceber quais estratégias levaram a uma aprendizagem significativa; o que poderia ter sido melhor; quais estratégias não foram positivas. E com isso, por meio da reflexão, é possível o (re)planejamento das ações docentes seguindo as direções indicadas pelas análises e percepções proporcionadas pelos registros.

Para que a atividade reflexiva não se restrinja apenas à interpretação e/ou ao campo teórico, Ghedin (2008) orienta para uma atuação na prática visto que, se a reflexão permanecer somente como atividade teórica, tem o papel de meramente transformar a nossa consciência sobre os fatos. Por isso, “[...] é preciso atuar praticamente [...]” (GHEDIN, 2008, p. 133). Em outras palavras, significa dizer que não basta pensar sobre a ação docente, é preciso materializar o pensamento para que a transformação real aconteça no chão da escola.

Nesse sentido, Alarcão (2005) compreende que a escola é um espaço no qual, os professores materializam o atuar praticamente proposto por Ghedin (2008), de maneira que possibilite a criação de pessoas reflexivas. Desse modo: “[...] a escola tem de se pensar em si própria na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva”. (ALARCÃO, 2005, p. 44).

A autora ainda acrescenta que “[...] se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos

que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. (ALARCÃO, 2005, p. 45). Esses contextos se referem aos momentos compartilhados, professores com alunos, alunos com alunos, professores com professores, nos quais, os professores conseguem colocar em ação os mecanismos de reflexão, ou seja, conseguem, a partir da reflexão, agir sobre a ação, ressignificando a prática docente.

Esses contextos de momentos compartilhados são o que Pimenta (2008, p. 18) considera como “[...] um movimento teórico de compreensão do trabalho docente[...]”, que contribuem para a valorização da experiência e a reflexão na experiência, que segundo a autora, deve resultar na “[...] *reflexão sobre a reflexão na ação* [...]” (PIMENTA, 2008, p. 20, grifo da autora). Tudo isso, proporciona a possibilidade de desenvolver a capacidade de refletir.

Assim, entendemos que a capacidade de refletir sobre a ação nos leva a pensar criticamente, a conhecer os problemas que surgem durante o processo de desenvolvimento das práticas docentes, a questionar, a buscar novas estratégias para continuar desenvolvendo a ação. Para Schon (2000, p. 32), refletir sobre a ação “[...] serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda estamos fazendo. [...]”. Dito de outra forma, a prática docente tendo à reflexão em seu cotidiano, tem a possibilidade de ser ressignificada enquanto acontece, contribuindo para o agir diante das situações inesperadas que surgem no chão da sala de aula, e, com isso, sair da fase que Schon (2000) denomina de *conhecer-na-ação* para *refletir-na-ação*.

Quando há essa dinâmica da reflexão sobre a ação e esta gera uma nova ação refletida na prática docente, podemos dizer que acontece o agir sobre o conhecimento, interpretando-o e transformando-o em um novo conhecimento. Dessa forma, os professores são os principais responsáveis por despertar a autonomia, a crítica e a reflexão sobre a ação. Nesse aspecto, destacamos os professores como seres pensantes e reflexivos, capazes de gerir a sua prática profissional, juntamente com um espaço formativo (a escola), como sendo capaz de questionar-se constantemente sobre o seu papel social na vida dos educandos.

3. CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS REGISTROS E A IMPLICAÇÃO DESTES NA REFLEXÃO DA AÇÃO DOCENTE

Sabemos que a reflexão é uma habilidade atribuída aos seres humanos, é o que nos faz sermos diferentes dos demais animais. Assim sendo, poderíamos pensar: professores como seres humanos que são, refletem! Porém, aqui estamos tratando da reflexão sobre a prática docente, que ultrapassa a capacidade inata de ser humano, assumindo uma postura de pensar sobre/na prática, tornando-se capaz de tomar posições concretas diante das situações inéditas de sala de aula e, quando necessário, realizar o replanejamento das ações.

Nesse sentido, os registros que os(as) docentes fazem acerca das aprendizagens dos(as) seus(as) alunos(as), se constituem uma ferramenta imprescindível à reflexão das ações pedagógicas, servindo como um norte para direcionar e redirecionar o processo de ensino e

aprendizagem. Pensando os registros com esta finalidade, passamos a analisar um recorte do questionário realizado durante a vigência da pesquisa intitulada, *Os registros da aprendizagem como norteadores da prática pedagógica: da fundamentação teórica à elaboração de propostas*.

Assim, selecionamos três perguntas/respostas dos questionários de duas docentes colaboradoras da pesquisa acima mencionada, que fazem uma relação direta entre a prática dos registros das aprendizagens discentes com a reflexão da prática docente. Antes de passarmos à análise das questões selecionadas, consideramos importante frisar que as duas docentes consideram os registros relevantes para suas práticas, tendo em vista que possibilitam conhecer o processo de aprendizagens dos(as) discentes, tanto as habilidades já construídas, como também as que ainda precisam desenvolver, contribuindo, pois, para avaliar suas estratégias de ensino e ajudar a direcioná-las de acordo com as necessidades de cada sujeito em processo de aprendizagem.

Inicialmente, buscamos saber acerca de como os registros das aprendizagens discentes são utilizados pelas professoras, se elas fazem uso destes a fim de analisar a própria prática, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos discentes. Vejamos o que segue no quadro 01 abaixo:

Quadro 01 – Registros usados como objeto de investigação e análise da prática docente

<p>Você utiliza os registros dos acontecimentos de sala de aula como objeto de investigação e análise crítica sobre sua própria prática docente e desenvolvimento dos discentes? Comente:</p>	
<p><i>Acredito que sim, pois a partir do que vou observando no avanço ou não da aprendizagem dos estudantes, revejo a metodologia e estratégias que tenho utilizado, e mudo se for preciso, a fim de que os estudantes que não desenvolveram as habilidades propostas para aquela atividade/disciplina tenham a oportunidade de aprender.</i> (Resposta da professora R.P)</p>	<p><i>Os registros que realizo no dia a dia concentram-se no desenvolvimento individual do aluno nas atividades propostas, a partir dessas informações, planejo novas atividades para buscar atender as dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, a realização desses registros, também, é um momento de reflexão da minha prática e redirecionamento do ensino aprendizagem, quando necessário.</i> (Resposta da professora A.C)</p>

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas respostas ao questionário aplicado

Conforme podemos analisar nas respostas das professoras, os registros realizados por elas não são apenas para cumprir exigências burocráticas da escola, mas cumprem bem a sua função, que é justamente de ajudar o professor a conhecer as habilidades e aprendizagens dos(as) alunos(as) e a partir desse conhecimento, refletir sobre o que e como planejar o processo de ensino e aprendizagem.

Por um lado, a professora R.P mostra que tem conhecimento sobre a importância dos registros em sua

prática, e isso, reflete diretamente na aprendizagem discente, ao informar que usa os registros para observar os avanços e não avanços da aprendizagem dos estudantes e, com isso, tem a possibilidade de rever suas metodologias e estratégias a fim de que os alunos aprendam. Pois, a aprendizagem é um processo complexo e necessita ser desenvolvido de forma dinâmica, já que a todo momento há possibilidades de avanços, mas, também, há os entraves que precisam ser revistos, redirecionados e replanejados para que se chegue ao alcance dos objetivos.

Por outro lado, a professora A.C também demonstra compreender a função dos registros da aprendizagem discente e os insere no cotidiano de sua prática, usando-os a favor do desenvolvimento da aprendizagem de cada um dos seus alunos, pois ela afirma que seus registros são elaborados no dia a dia da sua prática docente observando as individualidades dos alunos. E são esses registros que fornecem as informações necessárias para o planejamento e (re)planejamento das atividades, visando atender tanto às novas aprendizagens, quanto as dificuldades diagnosticadas na aprendizagem discente. Um elemento importante que a professora elenca sobre os registros é a função que exercem na reflexão sobre a prática docente, o que apresentaremos mais adiante.

As compreensões que as professoras informam possuir sobre os registros, vão ao encontro das propostas de Costa (2015), ao considerar os registros como importantes instrumentos de pesquisa da prática docente, visto que dão aos professores uma visão ampla sobre o processo educacional de cada sujeito em processo de aprendizagem. Pereira (2019), confirma que os registros

se constituem um importante instrumento que contribui para a compreender a realidade de cada aluno, considerando suas particularidades e necessidades, além de promover a reflexão sobre a prática docente.

Assim, compreendemos que as duas professoras utilizam as práticas de registro em benefício da aprendizagem dos seus alunos, desenvolvendo-as como objeto de investigação e análise da própria prática, uma vez que registrar e observar é uma prática cotidiana, que alicerça o que os professores precisam planejar ou (re)planejar para que se efetive a aprendizagem e a superação das dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência, procuramos conhecer sobre as estratégias de realização dos registros, sendo estes considerados instrumentos essenciais para avaliar a própria prática docente, observando as aprendizagens construídas e as que ainda precisam ser desenvolvidas. Vejamos o que informam as professoras a esse respeito, no quadro 02.

Quadro 02 – Registros utilizados como estratégias de avaliação da própria prática docente

Quais estratégias de registros você utiliza para identificar as propostas de planejamento e execução que obtiveram resultados positivos no aprendizado dos discentes e também as propostas que não obtiveram os resultados esperados?	
<i>Eu analiso a participação dos alunos nas atividades, sua motivação, se conseguiram compreender o conteúdo e também as respostas que dão</i>	<i>No meu caderno de planejamento semanal, vou descrevendo as propostas a serem realizadas durante uma semana de aulas. No decorrer das aulas, vou anotando como foi o</i>

<p><i>nas atividades orais e escritas. (Resposta da professora R.P)</i></p>	<p><i>desenvolvimento dessas propostas, observando se a turma já alcançou os objetivos estabelecidos em determinado conteúdo ou se são necessários outros tipos de atividades para auxiliar os alunos no processo de ensino aprendizagem. (Resposta da professora A.C)</i></p>
---	--

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas respostas ao questionário aplicado

Os registros das aprendizagens discentes têm a finalidade de mostrar os avanços e recuos, as possibilidades e desafios no decorrer do processo de aprendizagem. E, com isso, favorecem aos professores a vantagem de identificar o que foi proveitoso e o que ainda precisa melhorar no planejamento e desdobramento das tarefas docentes. Pois, conforme pontua De Paula e Wandembruck (2013), os registros ajudam a entender a realidade do desenvolvimento processual da aprendizagem dos alunos, uma vez que, ao analisar o cotidiano, considerando as particularidades de cada aluno, os professores avaliam o processo educativo.

Para perceber como sua proposta de planejamento surtiu efeitos na aprendizagem dos seus alunos, a professora R.P observa a participação deles no processo de construção da aprendizagem, tanto no que diz respeito às atividades que envolvem a oralidade, quanto à escrita e análise do nível de aprendizagem destes. Porém, não mostrou como faz para identificar quando a execução do planejamento não alcança os objetivos esperados.

Já a professora A.C nos forneceu uma resposta mais consistente apresentando estratégias sobre como realiza os registros cotidianos, por meio de anotações semanais e diárias, analisando quais alunos atingiram os objetivos propostos de acordo com os conteúdos, e os que não atingiram, a fim de traçar novas estratégias para auxiliar os alunos no processo de ensino aprendizagem.

As práticas de registro utilizadas pela professora A.C, vão ao encontro do que propõe Pereira (2019) quando mostra que estes devem contribuir para a elaboração de estratégias didático-pedagógicas e, ao mesmo tempo, para o (re)planejamento da prática docente, considerando o aluno como um sujeito em processo de aprendizagem contínua.

Por fim, quisemos saber se as professoras costumam refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas e se usam esses momentos de refletir-na-ação para (re)planejar e ressignificar essas práticas, em direção às aprendizagens dos seus alunos, conforme posto no quadro 03.

Quadro 03 – Os registros como estratégias de reflexão, (re)planejamento e ressignificação das ações docentes

<p>Costuma refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a partir da reflexão (re)planejar e ressignificar suas ações, com vistas a avançar o processo de aprendizagem dos seus alunos? Comente:</p>	
<p><i>Com certeza, os registros me possibilitam justamente rever minhas práticas e ao observar que algo não correu bem, não atingiu os objetivos repenso e mudo as estratégias. (Resposta da professora R.P)</i></p>	<p><i>Sim, constantemente busco avaliar minha prática, buscando estratégias de ensino exitosas que possibilitem ao meu aluno uma aprendizagem prazerosa e significativa. Acredito que o professor nunca está pronto, pois</i></p>

	<i>a cada experiência os alunos nos instigam a reinventar na prática pedagógica. (Resposta da professora A.C)</i>
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas respostas ao questionário aplicado

As anotações diárias que os professores realizam em suas práticas docentes, sobre as suas ações pedagógicas e seus resultados materializados por meio das aprendizagens discentes, constituem um importante instrumento para analisar e refletir sobre as ações docentes, e consequentemente, ressignificá-las.

A prática dos registros oferece aos professores a oportunidade de revisar o que foi planejado, e a partir disso é possível reavaliar, repensar sobre o que é ensinado durante o processo, identificando o que se concretizou em aprendizagem e o que ainda é necessário pensar em novas estratégias para que a aprendizagem aconteça para todos os alunos.

As duas professoras em análise, têm a concepção de que a reflexão sobre a prática possibilita visitar suas práticas e buscar estratégias de ensino que gerem uma aprendizagem significativa para os alunos, e com isso reinventar suas práticas. Por isso, afirmam que, refletem constantemente sobre suas práticas a fim de pensar novas estratégias para promover uma aprendizagem significativa e prazerosa.

A compreensão das professoras comunga com as propostas de Schon (2000), que sugere que professores devem refletir-*na-ação* e Pimenta (2008) que orienta a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Dessa forma, os autores

apontam a necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas e agirem dando nova forma às suas ações, enquanto estas ainda estão em movimento. Tudo isso, é o que Ghedin (2008) considera como atuar praticamente.

4. CONCLUSÕES

As leituras, discussões e análises desenvolvidas proporcionaram as seguintes interpretações acerca da prática de registros das aprendizagens dos discentes, enquanto instrumento que propicia a reflexão da prática docente:

As professoras têm uma compreensão ampla no que se refere à relevância dos registros da aprendizagem discente, mostrando que esses são indispensáveis para a reflexão da própria prática, tendo em vista que contribuem para o (re)direcionamento do planejamento das ações pedagógicas e conseqüentemente, da aprendizagem.

Assim, os registros das aprendizagens discentes se apresentam como instrumentos necessários para identificar os avanços e recuos, as possibilidades, desafios e dificuldades no cotidiano da construção da aprendizagem dos(as) alunos(as), ao mesmo tempo que possibilitam reflexões e redirecionamentos na prática docente.

Desse modo, alcançamos nosso objetivo inicial, pois, conseguimos perceber algumas concepções das professoras acerca da prática do registro das aprendizagens discentes, que sugere a reflexão dessa prática e das estratégias didático-metodológicas para acompanhamento da aprendizagem dos alunos, e

avaliação constante da prática educativa. É a partir da *reflexão sobre a reflexão na ação* que novas práticas são ressignificadas.

Portanto, enfatizamos a importância dos registros das aprendizagens discentes como ferramenta que auxilia os professores na construção do planejamento e desenvolvimento da prática docente, uma vez que possibilita o replanejamento dos objetivos e conteúdos propostos, atendendo de forma singular e ao mesmo tempo, coletiva, os interesses dos educandos, modificando o fazer docente, na medida em que realiza a reflexão do seu trabalho, cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Maria da Conceição. **Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Maria da Conceição. **Os registros da aprendizagem como norteadores da prática pedagógica: da fundamentação teórica à elaboração de propostas**. Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.

DE PAULA, Déborah Helenise Lemes;
WANDEMBRUCK, Paola Monique. **O “registro” como memória das práticas de linguagem movimento na**

educação infantil. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Elenice Alves. **O registro docente como instrumento de acompanhamento da aprendizagem:** da educação infantil ao 1º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, pau dos Ferros/RN, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro. Os registros como reveladores do fazer docente em alfabetização. In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Formação para o letramento: contextos, práticas e atores.** – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo designer para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Ananias Agostinho da Silva (Autor)

Doutor em Estudos da Linguagem. É professor adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, atuando no Departamento de Ciências Humanas, do Campus Multidisciplinar de Angicos. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É também professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Unidade de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É membro do Grupo de Pesquisa em Linguística PROTEXTO (UFC), do Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos (UFRN) e líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (UFERSA).

Antônia Moraes Leite Costa (Organizadora e Autora)

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Americana – Asunción, no Paraguai. É professora da Educação Básica e possui experiência no Ensino Superior. Atualmente, ocupa a função de Dirigente Municipal de Educação do Município de Olho D'água do Borges/RN.

Damiana Eulínia de Queiroz (Autora)

Pós-graduanda do Curso de Especialização em Neuropsicopedagogia clínica e institucional e educação especial e inclusiva da Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Governador Valadares – Minas Gerais (MG), Brasil. Pedagoga pela UERN.

Elenice Alves Pereira (Autora)

Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Mestrado em Ensino. Atualmente, atua como psicopedagoga no IFRN/Campus de Pau dos Ferros, e também, coordenadora pedagógica da secretaria de Educação de Rafael Fernandes. Pesquisadora Institucional do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem/ GEPPE/UERN.

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano (Organizadora e Autora)

Professora Doutora do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UERN), localizado em Caicó-RN, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa: Cognição, aprendizagem e inclusão. Pesquisadora da Linha de Pesquisa Neuroeducação e processos de ensino e aprendizagem (GPCAI) na área de Formação de Professores, Educação Infantil e processo de alfabetização.

Francicleide Cesário de Oliveira (Autora)

Professora do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAPF da Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Letras/PPGL da UERN. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN. Pesquisadora Institucional do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem/GEPPE/UERN; Associada e membro da diretoria da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia/AINPGP. Associada à Associação Brasileira de Alfabetização/ABALF

Keila Lairiny Câmara Xavier (Autora)

Mestra em letras pelo PPGL/ UERN. Especialista em educação, linguagem e interculturalidade pela UERN e em ensino de matemática e língua portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar pelo IFRN. Graduada em letras língua portuguesa e pedagogia pela UERN. Professora substituta do curso de letras na UEPB/CCHA.

Kaiza Maria Alencar de Oliveira (Autora)

Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste em Ensino/RENOEN- Pólo UFRPE. Licenciada em Pedagogia/UERN. Mestra em Ensino/PPGE/UERN. Especialista em Literatura e Ensino/IFRN e em Educação de Jovens e Adultos/ CAPF/UERN. Membro dos grupos de Pesquisa GEPPE/UERN e GEPES/UFRPE. Atualmente é Apoio Pedagógico/SEEC/RN e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Paraná - RN. Experiência na área de leitura e formação do leitor.

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra (Autora)

Doutora em Letras, professora permanente do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN. Líder do grupo de pesquisa GEPPE e coordenadora geral do Programa BALE. Coordenadora do NDE do Curso de Pedagogia; docente permanente do PPGE/UERN.

Maria Eridan da Silva Santos (Autora)

Professora doutora em Letras/PPGL/UERN, professora permanente do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN; Coordenadora do BALE em Cena, pesquisadora do GEPPE, Coordenadora de Estágio do Curso de Pedagogia. Experiência na área de formação de professores, Ludicidade, leitura, formação e autoformação leitora, biblioteca escolar.

Maria da Conceição Costa (Autora)

Graduada em Pedagogia pela UERN (2000). Especialista em Formação de Professor pela UERN (2003). Mestra em Educação pela UFRN (2005). Doutora em Educação pela USP (2015). É professora do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação do CAPF/UERN. É Professora Permanente e vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da UERN. É fundadora, vice-líder e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem do Processo Ensino e aprendizagem (GEPPE). É membro do Grupo Oralidade, Leitura e Escrita (GOLE). É membro da Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios (REDE-TER). Tem experiência na área de

Educação com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuando principalmente, nos seguintes temas: ensino; aprendizagem, (in)disciplina e alfabetização.

Maria Gorete Paulo Torres (Organizadora e Autora)

Doutora em Letras pelo PPGL/UERN. Mestre em Letras pelo PPGL/UERN. Especialista em Educação pela Universidade Potiguar -UnP. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Graduada em Letras e Pedagogia pela UERN. Atualmente é Secretária de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do município de Frutuoso Gomes-RN e Coordenadora da Equipe BALE-FRUP.

Maria Lúcia Pessoa Sampaio (Organizadora e Autora)

Doutora em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutoramento no Laboratoire d'Etudes Romanes, na Equipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8, France. Professora adjunta IV do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE), no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e colaboradora do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Proponente/Idealizadora e do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE). Atualmente assume a presidência da Fundação de Apoio a Pesquisa do RN (FAPERN).

Stênia Costa Dantas Silva (Autora)

Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, Especialista em Língua Portuguesa e Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri -URCA, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Docência no Ensino Superior e Formação Profissional pela Faculdade Juazeiro do Norte - FJN; Licenciaturas em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri e Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA. Professora da Educação Básica pela Secretaria Municipal de Juazeiro do Norte -CE - SMEJN.

$$E=mc^2$$



Discutir e analisar currículo, formação docente, alfabetização, leitura, escrita e gêneros em práticas de ensino é o objetivo central desta obra. Assim, reunimos educadores/pesquisadores que lutam constantemente pela educação e buscam com suas pesquisas conhecerem e refletirem sobre realidades educacionais existentes no alto oeste potiguar. Neste livro, publicamos algumas dessas pesquisas almejando alargar os espaços de reflexões e ao mesmo tempo contribuir com o acesso a informações sobre as temáticas em pauta e possibilitar que os leitores conheçam situações diversas e assim possam entender a importância de uma educação de qualidade pautada nas categorias discutidas. Por fim, podemos afirmar que esta obra é resultado da união de colegas professores que se preocupam com a formação dos educadores em vários aspectos e, portanto, resolveram proporcionar a leitura de forma objetiva, coesa e prazerosa.

