

tertúlia

ANO 8 | Nº 12 | JUNHO | 2025



ISSN : 2594-455X- CENTRO BRASILEIRO DO ISSN

LINGUAGENS LITERATURA &

Olhares diversos
sobre o processo de
ensino-aprendizagem

Organizadoras
Fabrini Bilro (DME/UFPB)
Patrícia Rosas (DME/UFPB)



tertúlia

@revistatertulia



CONSELHO EDITORIAL

Adail Sobral | Furg
Amasile Coelho L. C. Sousa | UEPB
Ana Lúcia Sousa Neves | UEPB
Ana Maria Machado | ABL
Bruno Gaudêncio | ALCC
Denise Lino De Araújo | UFCC
Fabrini Katrine da Silva Bilro | UFPB
Isabelle De Araújo Pires | SEECT-PB
Jairo César | SEECT-PB
João Wanderley Geraldi | UNICAMP
José Cristóvão Andrade | UEPB
José Helder Pinheiro | UFCC
José Hilton Silva Dantas | SEECT-PB
Josemir Camilo | ALCC
Jurani Clementino | ALCC
Leonor Werneck Dos Santos | UFRJ
Luciano Nascimento | UEPB
Luciene Maria Patriota | UFCC
Mailson Furtado Viana | CIA C. ARTE
Manassés Moraes Xavier | UFCC
Marcos Bagno | UNB
Maria Augusta Reinaldo | UFCC
Maria Valéria Rezende | C. FEM. LITÉR.
Maricélia Ribeiro Jorge | Mochiler
Mirtes Waleska Sulpino | ABES
Monique Alves Vitorino | UPE
Patrícia Silva Rosas De Araújo | UFPB
Pedro Farias Francelino | UFPB
Renata Junqueira de Souza | UNESP
Sarah Rosas Silva | Mochiler
Vera Lúcia Batalha | UNITAU

EDITORA-CHEFE | IDEALIZAÇÃO
Patrícia Silva Rosas de Araújo (UFPB)
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Isabelle de Araújo Pires (SEECT-PB/Mochiler)
DIAGRAMAÇÃO | CAPA
Sarah Rosas Silva



Projeto e realização Tertúlia

Segmento - Educação

ANO 8 | Nº 12 | JUNHO | 2025

MOCHILER - CAMPINA GRANDE - PARAÍBA

ISSN : 2594-4550

CENTRO BRASILEIRO DO ISSN

Central de atendimento

Paraíba (83)99942-1836

E-mail: revistatertulia17@gmail.com

Instagram: @revistatertulia

Parceria:
SENAI/PB - através da Plataforma de
Inovação para a Indústria



Distribuição e uso livre.
Imagens Canva

O conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial dos editores e nem do conselho editorial da Revista.



ESCREVER

é abrir portas para novos horizontes na mente de quem lê.



RESUMOS EXPANDIDOS

1 LITERATURA E MULTILETRAMENTOS

14 O USO DOS MULTILETRAMENTOS PARA A VALORIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS

Suzanny Amarante da Fonseca, Valdicélia Lima da Silva

22 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Clara Marques dos Anjos, Daiane Martins da Silva,
Ione Rathge Ferraro Neta, Yasmin Hellen dos Santos Costa

27 O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Fernanda Adriele Alcantara da Silva, Lúcia de Fátima Marinho de
Medeiros, Maria Gabrielle da Silva

33 CLUBE DE LEITURA PARA OS ANOS INICIAIS CICLO I (3º ANO)

Adrielly de Albuquerque Santiago, Cecília Gabrielly Rabelo de Deus,
Gabriella Jordana Alves de Souza, Paula Raphaella de Oliveira Medeiros

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS INOVADORAS

38 A INSERÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E FERRAMENTAS DE GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 5º ANO DOS ANOS FINAIS

Aldenora Giovana da Silva, Arthur Vale do Nascimento

42 REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NO ENSINO DA ARTE

Iris Thaynnã Santos Araujo, Fabrícia Hermínio Gomes da Silva,
Geovanna Raniegila Barros Oliveira Batista, Kamyle Barbosa Fernandes

47 ARTE E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

José Lucas dos Santos Pereira, Carla Jaciara Araújo Marques, Djavan Antério, Mírian Alves Carrijo de Lima, Jamile Bezerra da Silva

53 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: NOVOS MÉTODOS PARA A APRENDIZAGEM EFETIVA DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lívia Fernanda Gomes de Souza, Maria Isabel Santana Leiros dos Santos, Sthephany de Melo Ferreira, Viviane Maximiano de Miranda

3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E BRINCADEIRAS

60 A IMPORTÂNCIA DO FAZ DE CONTA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS DE 5 ANOS: UMA ABORDAGEM BASEADA EM BRINCADEIRAS

Geovana Evangelista dos Santos, Heloiza Lorrany Calixto, Isabely Nunes de Sousa, Juliane Sergio de Paula, Maria Luiza Fernandes Silva

67 AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Claudia Almeida de Lima, Maria Eduarda Matias dos Santos, Maria Eduarda Oliveira Cordeiro

4 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E SAÚDE MENTAL

76 EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO UM CAMINHO DE AUTOCONHECIMENTO PARA MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Alyce Liberato Veríssimo da Silva

80 SÍNDROME DE BURNOUT NOS DOCENTES DE NÍVEL SUPERIOR: FATORES ASSOCIADOS E PREVENÇÃO

Camile Nayanne Maria de Oliveira, Thayná Caroliny Souza Melo

84 DESENHANDO AS EMOÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA COM A OBRA “E SE EU CHORAR?” NO CLUBE DE LEITURA

Camila Vitoria Rodrigues Barreto

ARTIGOS

GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ESCRITA

- 94** **O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Ana Cláudia Almeida de Lima, Camile Nayanne Maria de Oliveira, José Lucas dos Santos Pereira, Thayná Caroliny de Souza Melo
- 111** **USO DO GÊNERO SPOT DE RÁDIO PARA PRÁTICA DA ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Milena Bezerra, Wivian Silva Tavares
- 122** **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA REALIDADE PRESENTE NAS ESCOLAS**
Adrielly de Albuquerque Santiago, Cecília Gabrielly Rabelo de Deus, Gabriella Jordana Alves de Souza, Paula Raphaella de Oliveira Medeiros
- 132** **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS INOVADORAS NA ERA DIGITAL**
Lívia Fernanda Gomes de Souza, Maria Isabel Santana Leiros dos Santos, Sthephany de Melo Ferreira, Viviane Maximiano de Miranda
- 144** **LITERATURA DE CORDEL COMO PRÁTICA DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES JOVENS E ADULTOS**
Livia Silva Cabral, Luana Rodrigues Soares da Silveira, Maria Alice Soares da Silva, Suellen Santos Lima
- 155** **PRODUÇÃO DO GÊNERO BILHETE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Fabíola Kelly Barbosa Marinho, Camila Vitoria Rodrigues Barreto, Roseane Maria da Silva Souto
- 170** **A INTERLOCUÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS NA ESCOLA**
Ana Clara Marques dos Anjos, Emelly Rayssa dos Santos França, Maria Paula de O. M. Fernandes, Michele Martins da Costa



A leitura de todos os bons livros
é uma conversação com as
mais honestas pessoas dos
séculos passados.

René Descartes

APRESENTAÇÃO

A presente edição da Revista Tertúlia, Linguagens e Literatura: Olhares diversos sobre o processo de ensino-aprendizagem, reúne uma coletânea de produções acadêmicas que refletem investigações e experiências pedagógicas desenvolvidas por estudantes de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Organizado em duas seções — resumos expandidos e artigos — a coletânea contempla uma diversidade de temas relevantes no cenário educacional contemporâneo, articulando teoria e prática.

A primeira parte, dedicada aos resumos expandidos, está estruturada em cinco eixos temáticos: Literatura e multiletramentos; Práticas pedagógicas e metodologias inovadoras; Arte e Educação; Desenvolvimento infantil e brincadeiras; e Educação Socioemocional e Saúde Mental. Esses textos discutem desde a importância da literatura infantil e dos multiletramentos, até práticas de musicalização, uso de metodologias ativas e questões emocionais que impactam o processo de ensino-aprendizagem. O conjunto oferece um panorama rico e multifacetado das múltiplas dimensões envolvidas na formação integral das crianças.

Na segunda parte, os artigos estão organizados sob o eixo Gêneros textuais, oralidade e escrita. Os trabalhos aqui reunidos investigam práticas de linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental e da EJA, abordando o uso de gêneros diversos — como a notícia, o bilhete e o cordel —, a oralidade, as variações linguísticas e os desafios da alfabetização e letramento em tempos digitais. São estudos que evidenciam a potência da linguagem como ferramenta de aprendizagem, expressão e inclusão.

Ao valorizar diferentes abordagens, metodologias e campos de atuação docente, esta edição da revista se propõe a contribuir com o debate acadêmico e com a formação continuada de educadores, oferecendo subsídios teóricos e práticos para o cotidiano escolar. Cada trabalho aqui apresentado é, também, uma expressão do compromisso com uma educação sensível, crítica e transformadora.

Fabrini Bilro (DME/UFPB)
Patrícia Rosas (DME/UFPB)
Organizadoras



RESUMOS EXPAN DIDOS





LITERATURA E MULTILETRAMENTOS

Nesta seção, os trabalhos destacam o papel da linguagem e da literatura na formação de leitores críticos. As pesquisas abordam desde os multiletramentos até práticas de leitura nos anos iniciais, revelando como a literatura pode transformar o cotidiano escolar e ampliar os horizontes de aprendizagem das crianças.





O USO DOS MULTILETRAMENTOS PARA A VALORIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS

*Suzanny Amarante da Fonseca
Valdicélia Lima da Silva*

INTRODUÇÃO

O texto a seguir propõe-se a apresentar as contribuições possíveis de usos de práticas de multiletramento no estímulo e alcance de leituras literárias em sala de aula, percebendo as diferentes maneiras de acessar e consumir a literatura no mundo contemporâneo. Ademais, o estudo também corrobora para destacar a importância de hábitos de leitura sendo estimulados na agência escolar e a fundamental presença da literatura na fruição do letramento.

A pesquisa utiliza autores como Roxane Rojo (2004) e Rildo Cosson (2009), assim como, linhas de pesquisas já realizadas por instituições e associações que prezam pela socialização da literatura e pelo vigor de abordagens educacionais que estimulem o letramento literário. Sobretudo, a questão que norteia e aprimora a nossa pesquisa sobre a perspectiva da literatura nas escolas é: Em que o uso dos multiletramentos contribui para o letramento literário nas escolas de educação básica?

O presente resumo expandido tem como plano de fundo inicial a execução de um estudo de caráter exploratório com o objetivo de se aproximar da temática. Assim, para a elaboração do trabalho, foram analisados artigos acadêmicos e livros que estão disponíveis no Google Acadêmico. Durante a produção da pesquisa qualitativa, foram feitos momentos de orientação para a escolha dos materiais que seriam selecionados, de acordo com a objetividade do nosso resumo. Utilizamos a revisão bibliográfica para apontar com fundamentos os argumentos a respeito da temática.

O resumo é estruturalmente organizado em três partes. Inicialmente trata-se de evidenciar o cenário de possibilidades de práticas de literatura nas escolas, quais são as dificuldades no acesso a textos literários e o como é importante se debruçar sobre as questões que podem viabilizar a literatura em sala de aula para o desenvolvimento crítico democratizado. Na segunda parte, discute-se o papel da literatura e suas colaborações para o processo de letramento, evidenciando como a sua atuação resplandece nessas práticas. Por fim, a terceira e última parte encarrega-se de descrever a potencialidade das contribuições do uso dos multiletramentos, destacando os pontos positivos e autores que buscaram retratar o multiletramento, o impacto da literatura e a chegada de novas tecnologias e recursos para práticas atuais de letramento literário nas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A PRESENÇA DA LITERATURA NAS ESCOLAS

Em um país globalizado, que passa a ser influenciado pelas demandas da industrialização, apresenta-se uma realidade educacional aliada às influências socioeconômicas predominantes e ditas essenciais. Consequentemente, as abordagens pedagógicas se alinham a perspectivas econômicas e culturais, ditando o que deve ser ensinado, difundido e praticado em sociedade. Percebe-se que em meio aos variados temas que se postam de lado no planejamento educacional do Brasil, o estímulo e a valorização do consumo das literaturas, infelizmente, é uma delas.

Os textos literários presentes e dispostos em sala de aula carecem de atenção e aprimoramento dado sua importância na linguagem e na imersão dos estudantes no universo da leitura. “Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2014, p. 23). É evidente que apesar dos benefícios do contato com a literatura no desenvolvimento do processo educacional, as escolas brasileiras contam com um ambiente desnorteado do que se faz importante e fundamental para os estudantes.

Uma pesquisa levantada pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Appel, 2004) em comunhão com o levantamento de dados do Censo Escolar de 2022 destaca que de cada 10 escolas públicas 3 possuem uma biblioteca. A pesquisa mostra o percentual de 18% (14,897) de escolas públicas contando com bibliotecas nas agências, isso na etapa da Educação Infantil. Porém, ainda na mesma etapa da educação básica, existe o percentual de 82% (65,674) de escolas sem a disponibilidade de uma biblioteca, de um acervo literário de qualquer tipo. No Ensino Fundamental consta a existência de 34% (33,036) de escolas com biblioteca, sendo 66% (64,750) de escolas sem biblioteca. Porém, sobretudo os dados mudam radicalmente em comparação a etapa do Ensino Médio, contando com 68% (14,026) de bibliotecas nas escolas, um número que traz um diferencial gigante quando observado e comparado aos dados levantados nas etapas de ensino anteriores. Com o percentual positivo a ausência quantitativa de bibliotecas também recai, contando com 32% (6,743) de escolas sem bibliotecas. A pesquisa explora a realidade das escolas para esclarecer que o maior desafio do acesso à literatura no ambiente escolar se encontra no campo físico, e que sem esse fator, nada segue adiante e nenhum estímulo por parte dos docentes conteria um impedimento infraestrutural.

O acesso a literatura ainda se faz importante, mas é difícil estimular um ato sem preparo físico e oportunização. É um impasse maior que os estímulos não evidenciados em sala de aula, do desinteresse dos alunos e das vozes da comunidade e profissionais da educação. Existe uma falta imensa na preparação curricular dos docentes para dar conta de planejar e criar estratégias que valorizem o consumo literário. Além da bagagem de conhecimentos dos alunos a respeito do hábito da leitura, é preciso compreender as diferentes formas de acesso e disponibilização que se encontram materiais de leitura e pensar na realidade que adapta as necessidades educacionais ao que é possível, mas ainda essencial.

Acredita-se que, como afirma Cosson (2006, p. 17) “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. O prazer de acessar a literatura nos encaminha para o mundo de possibilidades e encantamentos, onde nada nos limita, mas tudo nos reflete. Consumir literatura tranquilamente e compreender criticamente o que está posto nos textos é demonstrar a habilidade de leitura e compreensão de múltiplas linguagens. Sendo extremamente importante para a fundamentação do pensamento crítico e da manutenção de perspectivas sobre temas variados, enriquecendo a bagagem de conhecimentos dos sujeitos.

A 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2020 torna transparente, através de um levantamento, as razões que levam ao consumo literário. A pesquisa afirma que o consumo de textos literários ocorre em 38% por leitores que apreciam a leitura por prazer, com uma base numérica de 2798 em 2015 e 4270 em 2019. E, ao que nos interessa, o motivo do consumo de literatura também ocorre por exigência da escola ou da faculdade. Em 2019, a média atingida foi de 0,87 tanto de livros lidos por inteiro ou em partes. O que demonstra, mais uma vez, a carência de experiências literária nas escolas. Esta pesquisa retrata o cenário de leitura no Brasil, permitindo-nos trazer o enfoque do cotidiano para discussões a respeito da qualidade da literatura consumida nas escolas.

O PAPEL DA LITERATURA

Diante dessa análise que está sendo realizada sobre a literatura, é de extrema importância reconhecer o seu papel enquanto uma forma de expressão artística, pois, além de proporcionar “contato com o que é belo, estético, criativo, contribui para a formação do indivíduo como sujeito social, visto que desperta a sensibilidade, a emoção para a transcendência do que é a sua realidade” (Freitas, 2020. p. 99). Logo, a literatura corrobora para o desenvolvimento não somente nas práticas pedagógicas, mas alcança os demais aspectos da vida do ser humano, levando em consideração o homem em seu todo. Porém, nos encontramos em um cenário em que a literatura inúmeras vezes é silenciada e pouco incentivada, acarretando então, num declínio de acesso ao conhecimento. Assim, dificulta a formação do indivíduo deixando lacunas que poderiam ter sido preenchidas com algo significativo e útil.

Sob esse viés, a literatura se torna indispensável nas práticas com o ser humano desde cedo, e como muitas vezes os sujeitos não recebem esse estímulo no seu ambiente familiar, a escola na maioria das vezes vai ser o único espaço onde esses sujeitos terão a oportunidade de contato com o ambiente literário. Por existir essa situação e por não estar distante da realidade do povo brasileiro, se torna fundamental o trabalho da literatura em sala de aula.

Desde a primeira etapa da Educação Básica, existe a possibilidade de contato com diferentes gêneros textuais e letramentos multissemióticos, que implica na ampliação do universo literário. Ao ingressar na escola, geralmente, os alunos já têm alguns objetivos propostos pela própria instituição — de acordo com a perspectiva adotada — para que se alcance no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a leitura de textos literários e o letramento acabam, em algumas situações, sendo tratados apenas como uma decodificação e segmentação de palavras, assim, é deixado de lado os seus reais efeitos.

De acordo com Marafigo (2012, p. 6), “A literatura é um subsídio no qual o leitor realiza trabalho de construção de conceitos a partir de objetivos e conhecimentos.”. Quando a literatura é trabalhada eficientemente no ambiente escolar, são proporcionados aos envolvidos situações em que estimulam a criticidade, autonomia, imaginação, conhecimento e prazer, ampliando a criação de novos espaços, significados e compreensões, pois esses envolvidos independente da sua idade, são pessoas que vivenciaram diversas experiências e também, são produtores de cultura, além de terem o professor como mediador dessa atividade. Logo, o envolvimento do indivíduo com a literatura interage com os conceitos, os sentidos e os significados que já fazem parte dele, e dessa maneira, é dado segmento abrindo caminhos por meio das relações literárias que serão proporcionadas e estimuladas. Para que isso ocorra, é necessário compreender e valorizar a mensagem da literatura e sua forma de atuação e manifestação:

O segredo da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não da ignorância. (Cosson, 2009, p.29)

O autor ressalta o impacto gerado pela literatura, que age em concordância com suas raízes e princípios, na construção de um caminho para a libertação do homem. Essa é a visão que ajuda a estabelecer e firmar os fundamentos para a saída de uma estagnação de saberes e acúmulo de informações que foram apenas postas sem base alguma. Estamos lidando com uma realidade em que as pessoas não refletem, não criticam, e nem muito menos param para buscar entender o que acontece ao seu redor. Consequentemente, tem-se a urgência e a necessidade do resgate em que a literatura é capaz de fazer e quer fazer, contribuindo para a formação e fortalecimento humana, não apenas projetando o que deseja, mas concretizando e constituindo um espaço que não permita legalidade aquilo que nega e vai de encontro com a prática literária, assim tirando as pedras do caminho e criando novas pontes que conectam o homem com o mundo que não somente o cerca, mas faz parte.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MULTILETRAMENTO PARA PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS

O letramento acontece em meio às interações sociais, pois é intercalada em meio às linguagens de organização que dão sentido à sociedade. Em sala de aula, as práticas de letramento literário são resultados efetivos de práticas de letramento desenvolvidas e estimuladas no ambiente. São práticas que abrangem simultaneamente o uso da língua, por diferentes abordagens, da escrita e da leitura. O letramento literário nas escolas ocorre na maioria das vezes em um só formato, com uma única reprodução de palavras classistas e dicotomizadas do contexto sociocultural de linguagem presente na realidade cotidiana dos estudantes

Os textos literários possuem o poder de formar leitores, experienciando a grandeza humanizadora da literatura, que implica na perspectiva de que não é suficiente apenas ler (Cosson, 2009). As práticas de multiletramento, ou melhor, a Pedagogia dos Multiletramentos traz a perspectiva da “valorização e a incorporação de gêneros textuais multimodais nas práticas pedagógicas escolares, defendendo a necessidade de adequação da escola à sociedade moderna e globalizada” (Karlos-Gomes; Rojo; Silva, 2022, p. 2). São variados os benefícios que o uso consciente do multiletramento em salas de aula pode trazer para o domínio da leitura e o prazer de consumir literatura até mesmo fora do ambiente escolar, pelos diferentes recursos que a sociedade atual oferece como facilitadores de comunicação textual.

Com o uso dos multiletramentos é possível desenvolver várias habilidades linguísticas, o que impacta na escolarização e na formação ativa e consciente de leitores. Assim como, o uso dos multiletramentos pode servir de instrumento para o diálogo consigo e com o outro, usufruindo da capacidade humanizadora da literatura de aproximar diferentes modos de ver o mundo. Uma abordagem pedagógica que objetiva o letramento literário precisa reconhecer a importância dos multiletramentos para a acessibilidade, uma vez que os diferentes recursos aproximam-se da realidade, as adaptando. “O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (Cosson, 2009, p. 29).

Cosson (2009) nos diz que é importante, até mesmo para os mediadores docentes, estar sempre dispostos a trabalhar conscientes da diversidade humana e saber encontrá-las em meio às leituras, tornando o letramento literário cada vez mais significativo. E, os multiletramentos, quando instigados, possibilitam esses encontros.

É importante salientar que a literatura é diversa, e a sua forma de ser trabalhada não deve ser realizada apenas por meio da exposição de textos e gêneros escolhidos da parte do mediador, como também vindos da parte do alunado, mesclando a cultura popular - se diz respeito a cultura do povo e suas tradições - com a cultura erudita - se diz respeito à cultura mais elitizada -, possibilitando um leque aberto e abrangente. Dessa maneira, ainda cabe ao mediador não somente o domínio como também ter a prática de ler, ou seja, precisa ele ser um leitor, para que se exista uma verdadeira mediação, é necessário que tenha repertório e o desenvolvimento de um diálogo entre a diversidade textual trabalhada. Podendo então, haver uma rica articulação na sua prática de mediador e no desenvolvimento do aluno durante esse processo em que até o próprio aluno contribuirá.

Tendo esse ponto de partida, cabe aos espaços escolares, oferecerem aos seus alunos vivências com os círculos de leitura e letramento literário, que Cosson (2009, p. 9), define como “prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente”. Assim, nos momentos em que a leitura for trabalhada na escola, é essencial e prazeroso haver uma vivência coletiva para o compartilhamento de saberes entre os envolvidos, enfatizando essa produção cultural que perpassa por todos os aspectos da vida do leitor, potencializando as vivências e o aproximando ainda mais do mundo em que vive. Quando os leitores fazem esses círculos de leitura, resultam em um engajamento mais intenso, tido como uma forma de aprendizagem ativa e consolidada, firmando um compromisso sem ser árduo e insignificante.

A formação desses círculos de leitura ocorre em três etapas que se relacionam independente de suas ordens de execução, sendo elas: a modelagem, a prática e a avaliação. Na modelagem, o mediador mostra a proposta do círculo para os alunos e os convida para fazer parte da produção. Na prática, o professor faz o acompanhamento dos alunos que, no caso, estão fazendo a leitura dos livros e anotando para depois prosseguirem para a discussão da temática. Já na avaliação, os alunos partilham suas produções e registros juntamente, consolidando as suas aprendizagens. Dessa maneira, o círculo de leitura faz esse movimento preciso e relevante para a integração do conhecimento e desenvolvimento ativo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, através desse trabalho realizado, conseguimos compreender de uma forma mais clara o cenário parcialmente precário em nosso país a respeito do acesso ao letramento e seu devido uso, principalmente nas salas de aula. As pesquisas escolhidas proporcionam uma visualização mais ampla da situação que nos cerca, realizando um diagnóstico que pode direcionar as raízes do tal problema. Assim, ressaltamos o bloqueio existente entre as pessoas e a literatura, onde resplandece uma situação cheia de pedras no caminho que causa distância entre o sujeito e o mundo a qual faz parte, direcionando esse mesmo sujeito a viver, sentir e também ser esse mundo de olhos vendados. Assim, reforçamos a importância e a necessidade que a literatura e o letramento carregam, possibilitando ao homem a construção de criticidade, autonomia, protagonismo e sabedoria, contemplando e ampliando o universo em seu meio inserido.

É através dessa compreensão da literatura que utilizamos suas diferentes formas para aplicar dentro da sala de aula, corroborando na formação e desenvolvimento integral dos sujeitos, abrindo as portas da escola para não somente receber a literatura, como também dar o espaço que ela realmente merece e deve ter liberdade. Assim, concretizando trabalho e o estudo da literatura nas práticas pedagógicas e de diferentes maneiras. Além disso, passamos a enxergar melhor a pedagogia dos multiletramentos e suas contribuições em diversidade para a aprimoração do repertório do leitor, causando uma amplificação que conversa com uma pluralidade de gêneros textuais, tornando o sujeito mais próximo de sua realidade e dando oportunidade para conhecer o novo.

Por intermédio do que foi apresentado faz-se necessário o surgimento de pesquisas alinhadas ao estudo dos multiletramentos sobre a perspectiva de elevar o letramento literário em toda etapa da educação básica, a fim de contribuir na formação integral dos sujeitos que perpassam nas agências escolares e levam para suas vidas individuais os frutos da educação formal.

REFERÊNCIAS

- APPEL, Vinícius. Apenas 31% das escolas públicas possuem biblioteca. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil, Brasília, 16 fev. 2024. Disponível em: <https://atrimon.org.br/apenas-31-das-escolas-publicas-brasileiras-possuem-biblioteca/>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- COSSON, R. Como criar círculos de leitura na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2014. Disponível em: <https://api3.baraodemaua.br/media/30194/livro-como-criar-circulos-de-leitura-na-sala-de-aula-de-rildo-cosson.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.
- COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREITAS, Ângela.. A importância do uso da literatura como recurso facilitador no processo de aprendizagem. Revista Perspectivas Sociais, Pelotas, v. 06, n. 01, p. 98-110, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/perspectivas/article/download/5398/4766/>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.
- KARLOS-GOMES, Geam; ROJO, Roxane; SILVA, Ana Maria dos Santos Honorato da. Multiletramento na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 8, p. 1-12, jul. 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/download/1998/866/1030>. Acesso em: 03 set. 2024.
- MARAFIGO, E. C. A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SUMÁRIO



CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ana Clara Marques dos Anjos
Daiane Martins da Silva
Ione Rathge Ferraro Neta
Yasmin Hellen dos Santos Costa*

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é o início e o fundamento de todo o processo educacional. Enquanto primeira etapa da Educação Básica, corresponde a primeira separação da criança dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporar a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2018). Nesse sentido, as instituições responsáveis por sua oferta devem garantir as condições necessárias para que as crianças ocupem um papel ativo na sociedade, inserindo-as em ambientes de aprendizagem que corroboram na solução de desafios e na construção de significados sobre si próprias e sobre o mundo.

A fim de alcançar os objetivos propostos em tal etapa, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 42), baseada nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reconhece que as ações desenvolvidas na primeira infância devem incluir o acesso a Literatura, “pois é na escuta de histórias [...] que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social”. Nesse sentido, o seu acesso na primeira infância deve ser visto como um direito, uma vez que desempenha papel crucial na promoção da consciência crítica sobre questões sociais, políticas e existenciais (Cândido, 2004).

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva evidenciar a importância da Literatura na etapa da Educação Infantil, uma vez que contribui para o processo de aprendizagem na primeira infância. A questão que orienta o desenvolvimento deste estudo foi: “Quais as contribuições da Literatura para a aprendizagem das crianças na etapa da Educação Infantil?”. Para tanto, realizaremos um estudo exploratório, com o objetivo de se aproximar da temática. Assim, a natureza da pesquisa é qualitativa, desenvolvida através de uma revisão bibliográfica curta, de caráter introdutório.

Estruturalmente, para alcançar o objetivo e responder a questão proposta, apresentamos essa breve introdução, bem como seu percurso metodológico. Em sequência, nas discussões e resultados, serão apresentadas as contribuições da Literatura para a aprendizagem das crianças na etapa da Educação Infantil. E, posteriormente, as considerações finais e as referências utilizadas para a estruturação do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) se configuram, na nossa atualidade, como documentos que norteiam as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas na etapa da Educação Infantil. Enquanto bases legais que regem a primeira etapa da Educação Básica, orientam as práticas pedagógicas a fim de que as necessidades do desenvolvimento na primeira infância, em suas dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, sejam asseguradas a todas as crianças.

Em tais documentos, a Literatura é reconhecida enquanto instrumento pedagógico que deve estar inserido, de forma consciente e intencional no repertório de vivências na primeira infância. No entanto, ao realizar uma pequena busca de quantas vezes a palavra “Literatura” aparece nas bases legais que norteiam a educação nessa etapa, temos a seguinte surpresa: 1) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o descritor aparece apenas 1 (uma) vez; 2) na Base Nacional Comum Curricular, na etapa da Educação Infantil, o descritor aparece 2 (duas) vezes.

Diante dessa problemática e da identificação de determinadas lacunas, consequentemente, reconhecemos que as informações interceptadas por tais documentos, que orientam as práticas pedagógicas do nosso país, não são capazes de apresentar as inúmeras contribuições da Literatura no processo de aprendizagem das crianças. Sendo assim, podemos supor que as poucas menções à palavra podem se configurar barreiras no acesso das crianças à Literatura, uma vez que pode ser entendida como vivência que deve se dar menos destaque no processo pedagógico.

Nesse sentido, o presente trabalho torna-se relevante para justificar os pressupostos teóricos que defendem a importância da Literatura para o processo de desenvolvimento na primeira infância. Diante disso, a partir dos próximos parágrafos, iremos refletir sobre as contribuições da Literatura para o processo de aprendizagem das crianças na etapa da Educação Infantil, quando esta se posiciona enquanto: 1) possibilidade de multiletramento; 2) meio capaz de expandir o entendimento do comportamento humano e das complexidades da vida; 3) ampliação da compreensão de mundo e da realidade que as cercam; 4) estímulo à imaginação, fantasia e criatividade.

Sobre a primeira investigação, reconhecemos a Literatura enquanto uma ferramenta para explorar o multiletramento na primeira infância. De acordo com Rojo (2008), o multiletramento se refere à habilidade de lidar com diversos tipos de signos e linguagens ao mesmo tempo. Nesse sentido, a instituição escolar deve possibilitar que os alunos saibam fazer uso social adequado de leitura e escrita nas várias situações de uso, colocando as crianças em contato com letramentos valorizados, universais e institucionais. Assim, na Literatura trabalhada na Educação Infantil, isso se manifesta na integração entre texto e imagem, permitindo aos leitores interpretar e conectar diferentes formas de comunicação.

Diante dessas questões, reconhecemos que não basta o desenvolvimento de uma leitura verbal e escrita, mas que todos os signos dos livros de Literatura sejam contemplados na Educação Infantil. Para Ody e Müdge (2021), mesmo que a criança não seja capaz de decifrar códigos formais da escrita, está apta a realizar outras formas de leitura, devido a sua capacidade cognitiva, imaginativa e simbólica. A leitura de imagens, especificamente, se posiciona como *modus operandi* propiciador dos multiletramentos e, posteriormente, da apropriação do sistema alfabético de leitura e escrita que será estimulado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a segunda investigação, identificamos que a Literatura pode se posicionar enquanto um meio capaz de expandir o entendimento do comportamento humano e das complexidades da vida. Ao ouvir histórias, é comum que a criança busque estabelecer relações entre o fictício e o real, ou seja, entre o que acontece na história e o que acontece em sua vida, especificamente no seu cotidiano. No momento de contação, ao dar sentido aquilo que está ouvindo, no exercício de relacionar, comparar e imitar, a criança sente-se acolhida e representada frente aos conflitos medos e angústias comumente enfrentado por elas e seus personagens preferidos (Bettelheim, 2002).

Cada história apresenta uma realidade diferente para a criança. Algumas narrativas possuem fadas, duendes, magos, bruxas, príncipes e princesas que, em suas tramas e universos específicos, fazem brilhar os olhos dos pequenos leitores/ouvintes. No entanto, também existem tramas que possuem problemas, dor, morte, matemática e amor. Assim, ao prestarmos atenção, iremos perceber que todos esses mundos carregam um pouquinho do nosso. Nesse sentido, as histórias apresentam modos esperançosos de atravessar os impasses e conflitos que todos vivemos e atravessamos em nossa existência (Silva, 2011).

Sobre a terceira investigação, reconhecemos que a Literatura pode ampliar a compreensão de mundo das crianças e da realidade que as cercam. Ao analisá-la, Cândido (2004) distingue três faces de ação simultânea sobre a função da Literatura e como ela age sobre o leitor: 1) enquanto criação, projetada para criar uma experiência ou evocar uma reação no leitor; 2) enquanto forma de expressão da visão de mundo do criador, refletindo crenças, valores e perspectivas culturais e pessoais; e 3) enquanto instrumento capaz de difundir conhecimentos, uma vez que torna-se uma maneira de explorar, comunicar e entender ideias e realidades que muitas vezes não são nossas.

Nesse sentido, as obras literárias ajudam a transmitir e preservar valores culturais e históricos, mas também oportunizam aos indivíduos: 1) a possibilidade de questionar normas e valores sociais; 2) experimentar diferentes perspectivas; e 3) compreender melhor as complexidades da vida humana (Cândido, 2004). Nesse sentido, Silva (2011) e Cândido (2004) argumentam que a Literatura não apenas molda a visão de mundo das pessoas, mas também contribui para uma compreensão mais profunda das experiências humanas, sociais, políticas e culturais, o que é essencial na jornada educacional das crianças.

Sobre a quarta investigação, identificamos o papel da Literatura no estímulo à imaginação, fantasia e criatividade. Segundo Abramovich (1989), a Literatura oferece à criança um universo de possibilidades e esperanças, permitindo que as crianças explorem e vivenciem diferentes mundos e realidades de forma lúdica e fomentadora. Nesse sentido, para a autora, o acesso da Literatura na primeira infância contribui significativamente para a formação cognitiva e emocional das crianças, apresentando-lhes novas ideias e conceitos para a fantasia. Para Bettelheim (2002), os contos não apenas capturam a imaginação das crianças, mas também fornecem uma forma simbólica de lidar com seus medos e anseios.

Por meio de situações narrativas e fantasiosas, as crianças conseguem enfrentar e compreender suas experiências de forma segura e estruturada. Para Silva (2011), a Literatura configura-se enquanto área privilegiada para o desenvolvimento da imaginação, criatividade e fantasia pois, ao estimulá-las, criam oportunidades de qualidade para a que criança consiga, de forma autônoma, responder as dúvidas em relação a tantas perguntas, de encontrar novas ideias para solucionar questões e instigar a curiosidade frente às complexidades da vida e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo destacar as contribuições da Literatura no processo de aprendizagem das crianças na etapa da Educação Infantil. Dessa forma, reconhecemos a potencialidade no percurso educativo na primeira infância, uma vez que se posiciona, quando acionada de forma intencional e consciente, enquanto: 1) possibilidade de multiletramento, segundo Rojo (2008) e Ody e Müdge (2021); 2) meio capaz de expandir o entendimento do comportamento humano e das complexidades da vida, conforme Bettelheim (2002) e Silva (2011); 3) ampliação da compreensão de mundo e da realidade que as cercam, a partir das contribuições de Cândido (2004) e Silva (2011); 4) estímulo à imaginação, fantasia e criatividade, segundo Abramovich (1989) e Silva (2011).

A Literatura, conforme demonstramos, é uma porta de entrada para a construção de sentidos sobre a realidade, promovendo a reflexão sobre a vida e a formação de identidades. Através dela, as crianças não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também criam vínculos emocionais e sociais, estabelecendo conexões com suas próprias experiências e com o mundo ao seu redor. No entanto, as potencialidades sublinhadas só serão acionadas, a partir de um trabalho pedagógico consciente e intencional, através de histórias que representem e ampliem o repertório das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1989.
- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fada. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.
- CANDIDO, A. Direito e Literatura. In: _____. Vários escritos. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004.
- ODY, C. de M.; MÜGGE, E. Leituras de narrativas por imagens na Educação Infantil. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MARTINS, Rosemari Lorenz. (Orgs.). Das teorias à prática pedagógica: propostas para a educação infantil. Novo Hamburgo: Feevale, 2021, p. 113-147.
- ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em (Dis)curso, [s/l], v. 8, n. 3, p. 581-612, set/dez., 2008.
- SILVA, A. V. da. A presença da arte e da cultura na literatura infantil desde a creche. Revista Focando a Extensão, Santa Cruz, v. 1, n. 1, p. 19-24, jul., 2011.



O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*Fernanda Adriele Alcantara da Silva
Lúcia de Fátima Marinho de Medeiros
Maria Gabrielle da Silva*

INTRODUÇÃO

A literatura é uma ferramenta de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Ela é imprescindível no processo de aprendizagem, vindo a contribuir na aquisição da leitura e letramento e podendo ajudar no desenvolvimento social, cognitivo e emocional desses sujeitos. É através da leitura e das histórias contadas que a criança tem os primeiros contatos com o mundo imaginário, possibilitando-lhe desenvolver senso crítico.

Santos e Bobato (2020) afirmam que é de suma importância trabalhar o texto literário por meio de uma metodologia ativa e inovadora, que provoque nos indivíduos a busca por respostas capazes de ajudá-los a refletirem, dando-lhes autonomia para pensarem por si sós, garantindo que o conhecimento adquirido perdure ao longo do tempo.

Diante o exposto, o presente estudo visa analisar de que forma a literatura infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, apresentando sua importância no processo de aprendizagem. Logo, a questão norteadora deste estudo foi: Como a literatura infantil contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças no processo de aprendizagem? Para tanto, utilizamos de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, utilizando autores que dialogam sobre a temática, a saber: Gomes (2016), Mortatti (2020), entre outros.

Deste modo, este texto foi organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, abordamos como a literatura contribui para o desenvolvimento social da criança. Em seguida, foi feita uma breve análise de como a literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo e, por fim, as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento emocional da criança, destacando sua importância no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem exploratória, conforme definido por Gil (2002, p. 41), cujo objetivo principal é proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro e possibilitando a formulação de hipóteses. Essa modalidade de pesquisa é ideal para investigar temas pouco treinados ou complexos, permitindo um entendimento inicial e aprofundado das características em desenvolvimento. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória é amplamente utilizada em situações em que o conhecimento sobre o tema é limitado, ajudando a identificar novas perspectivas e delinear caminhos para estudos futuros. Ela permite que o pesquisador tenha uma visão preliminar do problema, facilitando a identificação de variáveis relevantes e a construção de hipóteses que podem ser testadas em estudos subsequentes. Essa abordagem também é útil quando se busca uma compreensão inicial de fenômenos sociais, jurídicos e educacionais, que podem ainda não ter sido amplamente investigados.

Além disso, este estudo é fundamentado na pesquisa qualitativa, que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa da realidade. Isso significa que os pesquisadores investigam as especificidades em seus ambientes naturais, buscando compreender as experiências e interpretações dos participantes. O foco não está apenas em dados objetivos, mas também nos significados atribuídos pelas pessoas às observações observadas, o que enriquece a compreensão dos contextos sociais e culturais.

A combinação dessas abordagens exploratória e qualitativa permite um estudo aprofundado, flexível e sensível às nuances do tema investigado, proporcionando uma análise mais holística e interpretativa dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

A literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois, por meio dos livros, elas têm acesso ao mundo do imaginário e da criatividade. A leitura contribui para uma comunicação mais clara e assertiva, ampliando o repertório linguístico e facilitando a socialização. Dessa forma, a literatura também desempenha um papel essencial na construção das habilidades sociais, permitindo que as crianças se relacionem melhor com seus pares e com o mundo ao seu redor.

Zilberman (2008), argumenta que a literatura ajuda o indivíduo a compreender o meio em que vive, diante das transformações sociais, culturais e econômicas, promovendo criticidade, autonomia e consciência. Assim, ao introduzir as crianças no universo literário desde cedo, cria-se uma oportunidade para que elas desenvolvam uma visão crítica e ampla do mundo, contribuindo para sua formação individual e social.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) reforça a importância da leitura ao destacar que as crianças devem ser expostas a diferentes gêneros e estilos textuais. O objetivo é que elas compreendam a função social da escrita e reconheçam a leitura como fonte de informação e prazer. Isso torna a leitura um elemento essencial no processo de formação completa das crianças, tanto no desenvolvimento pessoal quanto na convivência em sociedade.

Oliveira (2020) enxerga a literatura infantil como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento social das crianças. Através das histórias, elas começam a construir sua identidade pessoal e social, assimilando valores como justiça, solidariedade, respeito e responsabilidade. Além disso, a literatura promove a empatia e o pensamento crítico, permitindo-lhes que entendam e respeitem os sentimentos alheios, habilidades fundamentais para uma convivência saudável.

Em resumo, a literatura infantil vai além do entretenimento: ela contribui para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos. Ao se envolver com as histórias, as crianças desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas, essenciais para sua atuação como seres respeitosos e conscientes na sociedade.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo das crianças, a literatura infantil desempenha um papel essencial, promovendo a transmissão e a ampliação de conhecimentos, bem como estimulando a formação integral. De acordo com Piaget (1920), durante a fase pré-operatória concreta, as crianças desenvolvem um interesse crescente pelo imaginário e exploram novas possibilidades. Esse período é crucial para a introdução da literatura, que serve como um estímulo importante para o desenvolvimento cognitivo e o crescimento social.

A interação com a literatura proporciona diversos benefícios ao desenvolvimento infantil. Através do contato com livros, imagens e histórias, as crianças ampliam sua imaginação, criatividade, e repertório cultural, além de expandirem sua linguagem e criticidade. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social, pois a literatura oferece novas formas de interpretação e compreensão do mundo.

A literatura infantil contribui significativamente para a aquisição de conhecimentos, tanto em ambientes escolares quanto familiares e lúdicos. Quando aplicada de maneira intencional, a literatura torna o aprendizado mais significativo e envolvente, facilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas. A experiência de ler e ouvir histórias enriquece a formação das crianças e torna o processo de aprendizagem mais interessante.

Conforme Pereira e Costa (2024), a literatura infantil é uma metodologia eficaz no estímulo ao pensamento cognitivo e à aprendizagem afetiva. A leitura desenvolve a percepção, memória e imaginação das crianças, habilidades fundamentais para o convívio social e cultural. Esse contato permite a construção dessas habilidades de maneira prática e cativante.

Além disso, a literatura também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da leitura e escrita. Como afirmam Santos e Borbato (2020):

“ O mundo da Literatura Infantil possibilita o desenvolvimento da criança, no que se refere ao processo de aprendizagem, ajudando aos mesmos compreenderem que a oralidade da literatura também é representada na escrita, ou seja, a escrita é o desenho da linguagem oral. Diante disso, é possível dizer que a criança que tem o privilégio de ter contato com a Literatura Infantil cedo, tende a compreender melhor a si mesma e ao mundo. Visto que esta proporciona e potencializa o desenvolvimento intelectual e cognitivo, ajudando os pequenos a aprenderem, a se expressar melhor através da escrita, movimentos, fala e da socialização com os demais. (Santos; Borbato, 2020, p. 11). ”

Os livros infantis oferecem um vocabulário variado e rico e ajudam as crianças a identificarem personagens e eventos, compreendendo a sequência e as relações entre eles. Esse processo não apenas transmite conteúdos, mas também estimula o prazer e o interesse pela linguagem, que são essenciais para um aprendizado eficaz e contínuo.

O PAPEL DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A literatura não apenas enriquece o conhecimento das crianças sobre o mundo ao seu redor, mas também oferece ferramentas essenciais para o entendimento e gestão de suas próprias emoções e das emoções dos outros. Mallmann (2011, p. 14) ressalta que “A literatura pode transmitir valores positivos como o respeito ao próximo, a solidariedade, o respeito à natureza e a autonomia, contribuindo assim para a formação de cidadãos mais solidários

Nesse sentido, quando as crianças leem histórias, se deparam com personagens e situações que podem refletir suas próprias experiências e sentimentos. É diante desse processo de identificação que elas reconhecem emoções semelhantes às suas e refletem sobre elas. No encontro com as histórias, contos e livros infantis, a criança interage com diferentes perspectivas e compreensões do mundo, cada história contada ou lida carrega consigo mensagens e saberes que são totalmente significativas. Esse universo dinâmico entre o envolvimento com os personagens e a narrativa amplia o seu olhar de maneiras distintas, ensinando-as lições de vida, fortalecimento da empatia, o combate a estereótipos e o estímulo à inclusão.

O envolvimento emocional das crianças no que diz respeito aos livros infantis, é, portanto, uma interação dinâmica entre a literatura, o leitor e suas próprias experiências e sentimentos. O livro proporciona uma experiência na qual se sentem integrantes da história, é um processo que envolve identificação, empatia, reflexão e conexão, criando uma experiência rica e significativa que vai além do simples ato de leitura.

Incorporar a literatura no cotidiano das crianças é uma ferramenta poderosa para apoiar seu desenvolvimento emocional, visto que a leitura não só educa e transmite saberes, mas também inspira, moldando a maneira como entendem e experimentam o mundo ao seu redor. "A literatura veio para enriquecer a sensibilidade, ampliar o conhecimento e estimular o imaginário infantil, abordando o próprio comportamento infantil, contribuindo assim para a formação da criança." (Mallmann, 2011, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do assunto apresentado, a pesquisa demonstrou que a literatura infantil se mostra como uma ferramenta essencial para a formação integral da criança. Ela contribui de forma significativa não apenas para o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também para a construção de habilidades sociais, consideradas fundamentais. A partir dos pontos destacados, é possível observar que através das histórias e do contato com os livros, as crianças expandem sua imaginação, aprimoram sua linguagem e aprendem a lidar com suas emoções e também em suas interações sociais.

A literatura infantil vai além do simples ato de leitura, ela promove o pensamento crítico, a empatia e a construção de valores, formando cidadãos mais conscientes e participativos. Contribuindo não só nos aspectos citados acima, mas também no desempenho da criança na instituição de ensino, no aprimoramento do letramento e no encontro com as diversas linguagens. Dessa forma, o contato precoce e contínuo com a literatura é crucial para potencializar o processo de aprendizagem das crianças e influenciar positivamente o desenvolvimento dessas habilidades e características, tanto no ambiente escolar quanto em suas relações com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- FERREIRA, J. A. C.; PEREIRA, I. do N. Literatura Infantil e o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Ceará: Revista Docentes, 2024.
- COMES, P. da S. T. Relação escola - família na educação infantil: uma parceria possível. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.
- MALLMANN, M. de C. A Literatura Infantil no Processo Educacional: despertando os valores morais. Porto Alegre: [s.n.], 2011.
- MORTATTI, M. do R. L. Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986). São Paulo: Cultura acadêmica, 2020.
- OLIVEIRA, F. R. de. A Literatura Infantil: história, teoria, análise (1981) de Nelly Novaes Coelho - um discurso de fronteira. São Paulo: Cultura acadêmica, 2020.
- SANTOS, E. B. T. A literatura infantil no desenvolvimento do ensino-aprendizado na Educação Infantil. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 41, 2022.
- SANTOS, M. C.; BOBATO, F. C. A importância da literatura infantil no processo de aprendizagem: Alfabetização e Letramento. Paraná: Unicentro, 2020.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. Da. Literatura e Pedagogia. Ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo. ALB, 2008.

SUMÁRIO



CLUBE DE LEITURA PARA OS ANOS INICIAIS CICLO I (3º ANO)

*Adrielly De Albuquerque Santiago
Cecília Gabrielly Rabelo de Deus
Gabriella Jordana Alves De Souza
Paula Raphaella de Oliveira Medeiros*

INTRODUÇÃO

Os clubes de leitura contribuem significativamente para a aprendizagem leitora das crianças, uma vez que proporcionam um ambiente propício ao despertar da imaginação, à vivência de emoções e à ampliação da expressão e da compreensão do mundo ao seu redor. Para Coelho (2000, p. 84), “as histórias contribuem e permitem que a criança entre em contato de maneira lúdica com diversas formas de sentir e ver o mundo, além de ajudá-la a lidar com questões emocionais, sociais e intelectuais”.

Pode-se afirmar, portanto, que o contato com as histórias estimula as crianças a potencializarem suas habilidades cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que promove o envolvimento com o universo da leitura. De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 82):

“ Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia a dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento.”

Dessa forma, percebe-se a importância de incorporar práticas leitoras desde a infância, a fim de formar sujeitos leitores críticos, sensíveis e capazes de interagir com o texto de maneira significativa.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o impacto dos clubes de leitura na aprendizagem leitora dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, analisando como essas práticas podem fomentar o interesse pela leitura, desenvolver habilidades críticas e interpretativas e contribuir para o crescimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa permitiu uma análise aprofundada das contribuições teóricas sobre o tema e a identificação de práticas eficazes para a promoção da leitura no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foram consultadas obras de referência na área da literatura infantil, da formação do leitor e do desenvolvimento infantil, possibilitando a fundamentação da análise e a construção de um panorama crítico sobre a importância dos clubes de leitura como ferramenta pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao considerar o contexto específico dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, os clubes de leitura adquirem ainda mais relevância. Trata-se de uma etapa da escolarização marcada pela consolidação da alfabetização e pelo desenvolvimento das competências de leitura e escrita. É nesse momento que muitos estudantes estão deixando de ser leitores decodificadores para se tornarem leitores fluentes, capazes de compreender, interpretar e dialogar com os textos.

Nesse sentido, o clube de leitura atua como catalisador desse processo, ao criar um espaço de escuta ativa, compartilhamento de ideias e construção coletiva de significados. Quando os alunos participam de leituras em grupo, orientadas por um educador, com liberdade para comentar, perguntar e relacionar os textos com suas próprias experiências, ocorre o fortalecimento de práticas leitoras mais críticas, autônomas e prazerosas.

Além disso, o clube de leitura favorece o desenvolvimento da oralidade e do repertório vocabular, pois estimula os alunos a verbalizarem sentimentos, interpretações e opiniões. Essa troca discursiva amplia o conhecimento linguístico e fortalece a autoestima, ao permitir que cada criança perceba que sua voz é importante e tem lugar de escuta dentro do grupo.

Outro aspecto observado na literatura é a relevância dos clubes de leitura para a formação de vínculos afetivos com os livros. Quando os encontros são regulares e os textos selecionados dialogam com os interesses, vivências e curiosidades das crianças, cria-se um ambiente de pertencimento em que os estudantes passam a associar a leitura com prazer, acolhimento e descoberta. Essa relação positiva com a leitura tende a se prolongar ao longo da vida escolar e pessoal do aluno.

Por fim, destaca-se o papel do educador como mediador da leitura e promotor do letramento literário. Sua atuação não se resume à leitura em voz alta, mas envolve a escolha criteriosa dos textos, a condução das discussões, a escuta sensível às manifestações dos alunos e a proposição de atividades complementares que articulem leitura, escrita e expressão artística.

Dessa forma, ao integrar os clubes de leitura à rotina pedagógica do 3º ano, a escola investe não apenas no fortalecimento da competência leitora, mas também na formação integral de seus estudantes, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da consciência social.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2000.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.



Práticas pedagógicas e metodologias inovadoras

Os textos reunidos nesta seção apresentam abordagens pedagógicas que rompem com modelos tradicionais de ensino, integrando arte, tecnologia e metodologias ativas. São propostas que visam tornar o processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo para os alunos.





A INSERÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E FERRAMENTAS DE GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 5º ANO DOS ANOS FINAIS

*Aldenora Giovana da Silva
Arthur Vale do Nascimento*

INTRODUÇÃO

O crescimento da globalização e os avanços tecnológicos vêm exigindo, cada vez mais, o domínio de uma segunda língua. Entretanto, as escolas regulares ainda não estão devidamente preparadas para atender a essa demanda. Apesar da criação de novos colégios de ensino bilíngue, apenas uma pequena parcela da população tem acesso a essas instituições.

O ensino da Língua Estrangeira (LE) no Brasil, até recentemente, era, de certo modo, marginalizado. A não obrigatoriedade dessa disciplina por muitos anos fez com que as escolas demorassem a adaptá-la à grade curricular, sobretudo em relação ao ensino de inglês ou outras línguas estrangeiras.

Diante do cenário educacional contemporâneo, é essencial buscar novas metodologias de ensino, capazes de atender às exigências de uma sociedade em constante transformação tecnológica e cultural. Nesse contexto, o uso de estratégias pedagógicas ativas e recursos de gamificação tem se mostrado uma alternativa viável para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

Diversas abordagens pedagógicas valorizam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, favorecendo o engajamento nas atividades escolares. Métodos como o ensino por investigação, a aprendizagem cooperativa e a sala de aula invertida (flipped classroom) são exemplos que visam, principalmente, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes.

Simultaneamente, a gamificação — entendida como a aplicação de elementos característicos de jogos em contextos não lúdicos — tem demonstrado efeitos positivos no aumento da motivação e no desempenho acadêmico dos alunos. Para tornar o processo de aprendizagem mais interativo e envolvente, são incorporados às aulas recursos como quizzes, distintivos, rankings e jogos educativos.

O objetivo deste estudo é analisar se a combinação dessas estratégias — metodologias ativas e gamificação — é eficaz no ensino de línguas estrangeiras para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Busca-se investigar de que forma essa combinação pode impactar positivamente o envolvimento, a motivação e o desempenho dos alunos, além de promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo.

Nosso aporte teórico fundamenta-se em autores como Antunes (2015), Britisch (2015), Gondim (2011), dentre outros.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico. O foco foi compreender experiências e práticas relacionadas à gamificação em diferentes contextos educacionais. Os dados foram coletados por meio de diversas fontes disponíveis na internet, como bases de dados acadêmicas, sites especializados, artigos científicos, livros e anais de eventos. A escolha dessas fontes foi orientada por sua relevância, atualidade e legitimidade nos campos da tecnologia, educação e gamificação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste trabalho são de natureza qualitativa, fundamentando-se na análise dos materiais coletados. A pesquisa revelou que a gamificação desempenha um papel relevante na potencialização da aprendizagem, especialmente no ensino de uma segunda língua.

Através da gamificação, os estudantes se mostram mais ativos e motivados no processo de ensino-aprendizagem. Elementos como desafios, recompensas e feedback imediato favorecem não apenas a fixação dos conteúdos, mas também estimulam a prática constante da língua. Observou-se, ainda, que a gamificação contribui para a superação de barreiras emocionais e cognitivas que, muitas vezes, dificultam a aprendizagem de um novo idioma.

Sobre a ausência de integração entre educadores e o avanço tecnológico, Gondim (2011, p. 38) observa:

————— “ ” —————

Cada vez mais, conceitos estão sendo discutidos, aprendidos e reformulados em uma velocidade nunca vivida antes, graças ao extraordinário progresso científico, tecnológico, vivenciado nas últimas décadas. Diante disso, não é possível mais conceber que a escola continue atuando com modelos educacionais ultrapassados 'engessando' o conhecimento que emerge desta realidade, impedindo, portanto, inúmeras possibilidades de inclusão escolar e social capazes de atender às demandas do momento. (Gondim, 2011, p. 38)

As experiências relatadas por alunos em contextos gamificados indicam que o uso de jogos e atividades interativas não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, como também promove um ambiente colaborativo e seguro, no qual os estudantes se sentem à vontade para praticar e cometer erros — parte essencial do processo de aquisição de uma nova língua.

Esses achados sugerem que a implementação de práticas gamificadas em sala de aula pode ser uma estratégia eficaz para potencializar o ensino de línguas estrangeiras, devendo ser considerada por educadores que almejam inovação e impacto positivo no ensino.

CONCLUSÃO

Com esta pesquisa, buscamos compreender as contribuições que atividades gamificadas podem oferecer ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando experiências que promovem engajamento e motivação. Tendo em vista os aspectos analisados, reconhece-se que o domínio de uma língua estrangeira é uma habilidade essencial para a autonomia e cidadania do indivíduo. A gamificação, nesse contexto, revela-se como aliada no processo educativo, pois associa o aprendizado de uma nova língua a experiências prazerosas e significativas, alinhadas à realidade dos alunos.

Ao incentivar a motivação e a interação, a gamificação contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, práticas sociais, competências de leitura e expressão. Assim, o ensino se torna mais eficaz e conectado às necessidades contemporâneas dos estudantes.

A língua, como construção social, carrega implicações políticas e culturais. Ela pode ser tanto instrumento de dominação quanto de emancipação. Dessa forma, é papel da educação utilizar a linguagem como ferramenta de justiça social, promovendo uma educação decolonial que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural, evitando a reprodução de sistemas linguísticos excludentes e colonizadores.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Celso Antunes e a formação do professor: é preciso muito mais do que conteúdo. In: MOSÉ, Viviane (Org.). A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. p. 181–217.
- BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação pública brasileira. 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.
- BUARQUE, Cristovam. A escola e os desafios da educação. In: MOSÉ, Viviane (Org.). A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. p. 161–180.
- FREIRE, Madalena. A educação como diálogo entre diferentes saberes. In: MOSÉ, Viviane (Org.). A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. p. 235–255.
- CONDIM, Patrícia Guedes Corrêa. Políticas de inclusão escolar e tecnologias da informação e comunicação. In: CARVALHO, Bernardina Silva de (Org.). A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa: Tecendo reflexões. João Pessoa: UFPB, 2011. p. 37–50.

SUMÁRIO



REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NO ENSINO DA ARTE

*Iris Thaynnã Santos Araujo
Fabrícia Hermínio Gomes da Silva
Geovanna Raniegila Barros Oliveira Batista
Kamyle Barbosa Fernandes*

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo refletir acerca da utilização de materiais não estruturados no ensino da arte. Os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), defendem uma abordagem de ensino que propicie o contato com diferentes materiais e suportes, favorecendo a autonomia, a inventividade e o desenvolvimento de habilidades artísticas (Brasil, 2018). A utilização de materiais não convencionais dentro do processo de aprendizagem pode ampliar as possibilidades de criação dos alunos, visto que, a sua não estruturação permite que através da intervenção dos discentes esses objetos adquiram variadas funções e formas, desempenhando assim um papel fundamental na estimulação da criatividade dos alunos. A partir disso, esse estudo pretende dar resposta à seguinte questão: Qual a importância de explorar e reconhecer a utilização de diferentes materiais da arte no ensino de arte?

Dessa forma, elaboramos dois objetivos que são: reconhecer o uso de materiais não estruturados no ensino da arte e evidenciar a importância do uso desses materiais para o processo de aprendizagem. Em vista para alcançar esses objetivos adotamos uma abordagem de pesquisa qualitativa, baseada em avaliar fenômenos sociais, com uma metodologia a partir de revisões bibliográficas, a fim de rever trabalhos que abordem o mesmo tema ou a mesma linha de pensamento, com o objetivo de comparar ideias e pensamentos de outros autores para retirar informações relevantes para esta pesquisa.

Diante disso, o estudo se faz relevante, para contemplar a diversidade de materiais que podem ser utilizados no espaço escolar, pretendendo ampliar as possibilidades para um ensino mais lúdico, salientando a importância de oferecer uma variedade de experiências e diferentes aprendizagens no contexto educacional. Em virtude disso, organizamos esse trabalho estruturalmente nos seguintes tópicos: introdução; resultado e discussões, em que discutimos sobre o que são esses materiais, sua importância e as contribuições na utilização desses materiais; e a conclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O QUE SÃO OS MATERIAIS DA ARTE?

“Os materiais da arte são veículos para a formação de ideias” (Cunha, 2021, p. 15), o que significa dizer que é tudo que foi utilizado para que aquele objeto, aquela arte fosse produzida e concluída. Pensando nisso, as opções de materiais a serem utilizados se tornam ainda maiores, já que tudo pode ser um meio para a formação de ideias, “objetos de todos os tipos são materiais para nova arte: tinta, cadeira, luzes elétricas e néon, fumaça, água, meias velhas, um cachorro, filmes, mil outras coisas que serão descobertas pela geração atual de artistas (Kaprow apud Ferreira; Cotrin, 2006, p. 44). Os materiais podem ser divididos em dois tipos: convencionais e não convencionais. Os materiais considerados convencionais podem ser: tintas, pincéis, folha, tesoura e outros itens utilizados normalmente nas práticas artísticas. No entanto, Cunha (2006) enfatiza a importância de incluir materiais não convencionais, como por exemplo, materiais reciclados e elementos da natureza. Esses materiais podem também ser chamados de “não estruturados”, são itens que não tem um objetivo definido:

Já os brinquedos ou materiais não estruturados são aqueles que ao serem concebidos não corporizam estruturas, que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando uma determinada função, dependendo o seu uso da criatividade. Os materiais reutilizáveis podem se tornar inúmeras coisas quando a criança utiliza sua imaginação e criatividade durante a brincadeira, tendo múltiplas finalidades. (Instituto Educação, 2020, p. 02).

Logo, permitem a exploração da criatividade e de diferentes utilidades e propósitos, fazendo com que as crianças explorem diferentes texturas, cores e técnicas.

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

A ampliação da utilização dos materiais é de grande importância para a melhoria do processo educativo e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e envolvente, já que é através dessa ampliação que ocorrerá novos estímulos à criatividade e experimentação do aluno, “pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico” (Ostetto, 2011, p.29), ajuda na promoção da expressão pessoal, no desenvolvimento de competências técnicas e conceituais, ajuda no enriquecimento do ambiente educativo, considera a diversidade cultural e desenvolve uma flexibilidade no ensino e na aprendizagem.

Esses materiais desempenham um papel crucial no estímulo à criatividade e à experimentação dos discentes. A diversidade e a qualidade desses materiais permitem que as crianças explorem novas técnicas e estilos, ampliando suas possibilidades. Esse estímulo enriquece o aprendizado, incentivando a originalidade e a inovação na produção artística, com isso dá ao aluno a possibilidade de se expressar de maneira mais pessoal e autêntica. Logo, a oportunidade de construir e desconstruir está sempre presente em seu subconsciente, fortalecendo suas habilidades cognitivas, pois “Esses materiais forjam habilidades motoras, promovem o desenvolvimento da destreza e da coordenação olho-mão e enriquecem as experiências sensoriais” (Amorim et al., 2023).

Com acesso a uma vasta variedade de ferramentas e recursos, os discentes podem experimentar diferentes formas de comunicação de suas ideias e emoções, valorizando a individualidade de cada um. Eles possibilitam a aquisição de habilidades práticas e a compreensão mais profunda dos conceitos artísticos e culturais, resultando assim em um aprendizado mais completo e integrado. A diversidade desses materiais contribuirá para a criação de um ambiente educativo mais dinâmico e inspirador, enriquecido com recursos diversos, estimulando a curiosidade e o interesse dos alunos. Pois, aprende-se a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas, por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição. (Ostetto, 2011 , p.32).

Sendo assim, a ampliação dos materiais permitirá uma abordagem mais inclusiva e culturalmente rica, possibilitando a experiência educativa e promovendo uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e culturalmente sensíveis.

CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

O artigo “No Berçário, quantos tons tem o azul? Entre bebês, cirandas, livros e pigmentos ”, das autoras Leni Vieira Dornelles e Bárbara Abreu, publicado pela Revista Olhar de Professor, apresenta um trabalho desenvolvido no berçário com bebês, que têm entre zero a dois anos de idade e foi desenvolvido em uma Escola Infantil de Porto Alegre. A prática analisada por essas autoras teve como objetivo explorar os diferentes tons de azul utilizando diversos objetos, materialidades e texturas da cor azul, propiciando ambientes diferenciados para a investigação desses tons.

Dornelles e Abreu (2019. p.10), relatam que nessa prática foram utilizados materiais que as famílias das crianças enviaram como: “tecidos de diferentes texturas e tamanhos, tampas, potes, linhas, fitas, embalagens que foram complementados com rolos para cabelos de diferentes diâmetros e colheres do tipo medidor”. A partir disso, foram organizadas instalações, divididas em estações e em dois momentos para que os bebês pudessem explorar em pequenos grupos e possibilitar combinações entre os tons de azul. Observou-se que, através dos materiais não estruturados, eles exploraram e investigaram não apenas a cor azul e seus tons, mas também ressignificam e combinaram muitos dos objetos que estavam dispostos nas instalações.

Com isso, a pesquisa realizada por essas autoras destaca a importância de disponibilizar uma diversidade de materiais e objetos para serem explorados e investigados, para que as crianças possam ter esse tipo de experiência. E nos apresenta algumas possibilidades de trabalhar e utilizar os materiais não estruturados, não apenas com crianças maiores, mas também e principalmente com bebês, oportunizando a exploração de texturas, cores, tamanhos e até mesmo na combinação dos objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos materiais da arte ficou evidente a sua importância não apenas como ferramenta prática, mas como elementos essenciais no processo criativo e educacional. A diferenciação entre materiais convencionais e os não estruturados destaca a importância que esses materiais não convencionais podem trazer ao ambiente escolar, incentivando assim a exploração da criatividade e a inovação.

É de suma importância frisar a escassez de artigos e documentos que abordam de maneira aprofundada o uso e a relevância dos materiais não estruturados no ensino de Arte. Essa lacuna dificulta a compreensão completa da sua potencialidade e a promoção de práticas pedagógicas mais integrativas. A ampliação desses materiais artísticos enriquece a aprendizagem, promovendo uma experiência mais significativa e envolvente para o aluno. Isso favorece o desenvolvimento de competências técnicas, mas também fortalecerá a expressão pessoal e a sensibilidade estética do discente.

Além disso, ao se alinhar com os princípios da BNCC, que valorizam a exploração e a autonomia, a utilização desses materiais se mostra uma estratégia pedagógica eficaz. Por fim, é evidente que a inclusão de uma variedade de materiais na educação é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, enriquecendo suas experiências e promovendo um aprendizado mais dinâmico e criativo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maristela das Dores Silva de et. Al. A Importância dos Materiais não Estruturados na Educação Infantil. ISCI - Revista Científica. 41. Ed. Mato Grosso: ISCI, 2023. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/3705>. Acesso em: 16 de set. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil. Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Matérias da/de Artes para as crianças. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68466219040/68466219040.pdf> . Acesso em: 16 de set. 2024.

DORNELLES, Leni Vieira, ABREU, Bárbara. No berçário, quantos tons tem o azul? Entre bebês, cirandas, livros e pigmentos. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019.

FERREIRA, G.; COTRIN, C. Escritos de artistas: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Univesp, Santa Catarina, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/361>. Acesso em: 19 de set. 2024.

SUMÁRIO



ARTE E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*José Lucas dos Santos Pereira
Carla Jaciara Araújo Marques
Djavan Antério
Mírian Alves Carrijo de Lima
Jamile Bezerra da Silva*

INTRODUÇÃO

A música faz parte da vida cotidiana das pessoas desde o seu nascimento e estão presente em diferentes culturas e sociedades. “Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A linguagem musical faz-se presente no Brasil, em suas diversas classes sociais também nas diferentes manifestações religiosas” (Godói, 2011, p. 07).

Ao longo da etapa da Educação Infantil, a música se faz presente na vida da criança a partir do início das primeiras convivências com outros indivíduos. Assim, a música constitui a cultura e as tradições de um povo em diferentes contextos. Sua linguagem é universal e a muito tempo está presente na educação de crianças e jovens. Palmeira e Brizolla (2023) demonstram que o objetivo central de se utilizar a música na educação da criança é fazer com que essa introdução surja efeito no desenvolvimento integral, seja ele no aspecto motor, cognitivo e emocional, podendo ampliar também o seu repertório musical e contribuir para o seu desenvolvimento global.

O resumo em tela objetiva evidenciar a importância do ensino de música na etapa da Educação Infantil, tendo em vista suas contribuições em diversos aspectos da vida dessas crianças. Em busca de atingir esse objetivo, este estudo tem o caráter exploratório, que segundo Brennand, Medeiros e Figueiredo (2012), aproxima o pesquisador do fenômeno estudado, contribuindo para que possa familiarizar-se, constituindo-se assim, como uma etapa inicial de toda pesquisa científica. Nesse percurso, apoiamo-nos também na abordagem de pesquisa qualitativa, cujo foco não é a quantidade, mas a compreensão dos elementos estudados, explicando o porquê das coisas, sem quantificar (Brennand, Medeiros e Figueiredo, 2012).

Assim, a questão que desencadeia este estudo foi: Quais as contribuições da musicalização no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? Após essa breve introdução, apresentamos os resultados da pesquisa, trazendo o percurso histórico do ensino da arte na escola e na Educação Infantil, para posteriormente evidenciar os aspectos do ensino de musicalização. Por fim, as considerações finais dos autores e as referências utilizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O componente curricular arte traz uma perspectiva de contribuir para a interação crítica dos educandos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e ao diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NA ESCOLA

A arte faz parte da história da humanidade. Os estudos sobre o ensino da arte nos mostram diversos indícios que apontam para a possibilidade da arte ser ensinada e repassada adiante desde o período paleolítico, aparecendo no Egito antigo, do qual se tem o conhecimento de escolas onde treinavam jovens artistas, e também na Grécia e Roma antiga onde a arte ganha uma enorme relevância (Oliveira; Santos; Araújo, 2013). Entretanto, o ensino da arte como disciplina na escola do modo como estamos acostumados é bastante atual e passou por diversas mudanças ao decorrer da história para chegar ao que conhecemos hoje.

No Brasil, a primeira escola de ensino de arte é de 1816, fundada por Dom João VI juntamente com 15.000 pessoas, nomeada de Academia de Belas Artes, em que eram convidados para ensinar diversos artistas franceses. O ensino era baseado em um modo tradicional, centrado no professor que detinha todo o conhecimento, nota-se neste período a supervalorização das cópias e reproduções e a desvalorização da produção original do aluno (Melon; Cipola, 2019).

Foi por volta dos anos 30 e 40 com as ideias da Escola Nova chegando ao Brasil, que é possível ver uma mudança na metodologia do ensino da arte. Começa-se a explorar as capacidades de cada aluno, tendo um foco maior na criatividade e livre expressão, rompendo o modelo de valorização das cópias, possibilitando ao aluno a criação de modo livre (Melon; Cipola, 2019).

Já nos anos 60 e 70, temos a chegada da pedagogia tecnicista, caracterizada como um ensino focado em resultados eficientes, como pontua Melon e Cipola (2019, p. 77) “[...]o professor passa a ensinar todas as linguagens do conhecimento da Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), e sobretudo é responsável pela eficiência e eficácia dos alunos”. Neste modo de ensino, temos novamente a desvalorização da criação espontânea do aluno, pois, o foco era bastante reprodutivista e as aulas sempre baseadas em modelos prontos, o que negava ao aluno a possibilidade de se expressar através da arte.

Nos anos 80, temos o surgimento da metodologia triangular criada por Ana Mae Barbosa, que em breve viria a se chamar proposta triangular para o ensino da arte, essa metodologia afirmava que:



Um currículo que atendesse as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em arte deveria relacionar o fazer arte (criação/produção), a análise ou decodificação (leitura de imagens/apreciação) da obra de arte e contexto ou informação (História da Arte/contextualização) (Oliveira; Santos; Araújo, 2019, p. 49).

Esta proposta foi sistematizada e colocada em prática no museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP), entre o período de 1987 a 1993. O aluno aqui era conduzido pelo professor até chegar ao conhecimento, de modo com que não era um mero espectador da aula, mas um participante ativo do processo de aprendizagem da arte.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual e linguístico (Oliveira, 2021). A BNCC, divide a Educação Infantil em três grandes grupos por faixa etária, são: bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas, 4 anos a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2018).

Nessa etapa, as crianças vão ter o primeiro contato com o mundo exterior ao familiar, em um espaço de socialização sistêmica, contemplando os diversos aspectos citados acima, os quais muitas das vezes não tem acesso em outro lócus (Rocha; Baliscei, 2021), assim, nesse espaço começam a criar e situarem no mundo, de maneira ativa, social e autônoma. Nessa ótica, para que se tornem protagonistas de sua aprendizagem, é primordial serem estimuladas e incentivadas pelos professores.

A arte surge nesse contexto de desenvolvimento, pois, desde que nascemos estamos em contato com a arte. No entanto, na escola, o ensino de arte ainda é vista como uma atividade de lazer. Concordamos com Paula e Paula (2023) ao afirmarem que a arte na Educação Infantil ainda é trabalhada de maneira secundária e limitada, pois, alguns professores ficam apenas no desenho e na pintura.

Certamente ao entrar em um espaço que trabalhe com a Educação Infantil, ficamos a procurar as pinturas e desenhos, os quais muitas das vezes é realizado por um adulto, censurando a expressão, subjetividade e criatividade das crianças. Nesse contexto, as ações pedagógicas precisam ser voltadas para o desenvolvimento integral dessas crianças, proporcionando experimentar, criar, imaginar e produzir os materiais que posteriormente serão expostos na escola, ao invés de dar ênfase nos modelos prontos.

Entendemos que a arte na Educação Infantil deve ser marcada por brincadeiras, criação e o acesso às diversas manifestações artísticas, dentre elas a musicalização.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS?

Na educação básica, a arte está dividida em três modalidades, cada uma dessas modalidades é norteadas por um documento normativo. Foco deste estudo, a Educação Infantil é norteadas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), orientando o trabalho com artes visuais, movimento e música (Brasil, 1998).

Um outro documento, a BNCC (Brasil, 2018), determina que a Educação Infantil deverá ser pautada em direitos de aprendizagem e em campos de experiências. Os direitos de aprendizagem, são estruturados em dois grandes eixos: “interação” e “brincadeira”, dividido em seis direitos, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os campos de experiências, direcionam as situações e experiências que as crianças podem aprender para se desenvolver, são cinco grandes campo de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Fazendo interligação com as informações apresentadas pela BNCC (Brasil, 2018), a música está presente em particular, no campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, pois, a educação musical permite que essas crianças se expressem mediante a diversidade de linguagem, desse modo, destacamos o objetivo de aprendizagem (EI02TS01) dedicado a crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) o qual expressa “Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música” (Brasil, 2018, p. 48).

ARTE E EXPRESSÃO: A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Referenciando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), Rocha e Marques (2021) argumentam que a Educação Infantil tem por objetivo supremo conduzir o sujeito envolvido ao desenvolvimento pleno, isso implica a um despertar de um educador que busca enriquecer sua práxis com conteúdos e metodologias que apresentem resultados significativos ao proposto. Além disso, que proporcione ao sujeito bem-estar e satisfação, respeitando esse momento de construção e autonomia que é o primeiro período de escolarização. Neste sentido, a pedagogia vem encontrando na música contribuições indispensáveis para atender esse ciclo, contribuindo para a formação de um sujeito mais criativo, reflexivo e afetivo, pois, a música proporciona um ambiente alegre e propício para novos aprendizados individuais e no coletivo.

Por conseguinte, música já se apresenta como prática sociocultural desse sujeito muito antes do seu contato com a escola. Contudo, um planejamento didático que compreenda a música em toda sua amplitude é necessário de modo a enxergar esse recurso para além de distrair esses sujeitos, mas integrá-los, socializá-los e principalmente incluí-los. Ao levar a música para a Educação Infantil, é importante garantir que haja uma participação ativa dos sujeitos envolvidos. É preciso que a experiência dos exercícios seja significativa e desperte estímulos, escuta e movimentos sensíveis (Rocha; Marques, 2021).

Fechando esse tópico, compreendemos que na Educação Infantil, a musicalização se faz presente de maneira marcante para as crianças, pois, ajuda a desenvolver habilidades sensório-motoras, facilita a expressão dos sentimentos e amplia a percepção do mundo, colabora com a socialização e o seu desenvolvimento cognitivo. A música é mais do que uma simples forma de expressão, mas, um elemento essencial na vida humana, a qual possibilita o desenvolvimento da criança e a ampliação de seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este momento, não buscamos respostas de como ensinar musicalização nas escolas, mas uma reflexão de sua importância. Ademais, o compartilhamento das ações artísticas experienciadas pelos estudantes em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

No que se refere à música como linguagem de aprendizagem na Educação Infantil, podemos sinalizar considerações pedagógicas que fortalecem um ensino mais mútuo e maturado, despertando a inteligência cognitiva, mas sobretudo engajando o empoderamento artístico de adquirir habilidades que tocam o ser e o criar.

Por fim, entendemos que para pensar em proporcionar a educação musical na Educação Infantil é preciso, inicialmente, promover a formação musical desses professores que atuarão nesta etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BRENNAND, Eládio José de Góes; MEDEIROS, José Washington de Moraes; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. Metodologia Científica na Educação a Distância. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. v. 1. 232p.
- GODOI, Luís Rodrigo. A importância da música na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. 36p.
- MELON, Andrio Rodrigo; CIPOLA, Eva Sandra Monteiro. A importância do ensino de Arte na escola e sua relação com as demais áreas do conhecimento. Revista Científica UNAR, v. 18, p.75-86, 2019.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SANTOS, Sônia Maria dos; ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Algumas considerações sobre a história do ensino da arte. Revista Educação e Linguagens, v. 2, n. 2, p. 39-54, 2013.
- OLIVEIRA, Fernanda Ferreira de. Experiência estética infantil e a relação com obra de arte nos espaços artísticos. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354104895_Experiencia_estetica_infantil_e_a_relacao_com_obra_de_arte_nos_espacos_artisticos. Acesso em: 20 ago. 2024.
- PALMEIRA, Francinete Cezária; BRIZOLLA, Lívia. A importância da Música na Educação Infantil: Contribuições e desafios. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3579/1/tcc_Francinete%20Cez%c3%a9ria%20Palmeira.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.
- PAULA, Regina Ridão Ribeiron de; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Prospecções do ensino de arte na Educação Infantil: currículo, políticas públicas e suas aproximações com as práticas pedagógicas. Dialogia, nº 43, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23787>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- ROCHA, Luiz Renato da Silva; MARQUES, Cláudia de Araújo. Musicalização na educação infantil: Um olhar para além do entretenimento. SciELO Preprints, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/2825/4972/5184>. Acesso em: 23 Ago. 2024.
- ROCHA, Thalia Mendes; BALISCEI, João Paulo. Amassar, riscar, rasgar e mover (-se): proposições para aproximar arte contemporânea das crianças na Educação Infantil. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352947040_Amassar_riscar_rasgar_e_mover_-_proposicoes_para_aproximar_arte_contemporanea_das_crianças_na_Educacao_Infantil. Acesso em: 20 ago. 2024.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: NOVOS MÉTODOS PARA A APRENDIZAGEM EFETIVA DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Lívia Fernanda Gomes de Souza
Maria Isabel Santana Leiros dos Santos
Sthephany de Melo Ferreira
Viviane Maximiano de Miranda*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral conhecer os tipos de avaliações vigentes nas práticas curriculares do 3º ano do Ensino Fundamental e, como objetivo específico, analisar os métodos avaliativos existentes, além de elencar práticas avaliativas inovadoras e criativas que funcionem efetivamente nessa etapa do ensino.

O interesse pelo tema surgiu diante das lacunas existentes nas pesquisas acadêmicas relacionadas aos processos avaliativos no 3º ano do Ensino Fundamental, uma vez que a maioria dos estudos aborda genericamente a avaliação mediadora, sem apresentar esse recorte específico. Além disso, a escolha pela temática tem como base a intenção de aprofundar os conhecimentos sobre as avaliações mediadoras, estudadas no componente curricular “Avaliação da Aprendizagem”, cursado no 4º período do curso de Pedagogia vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

De acordo com Benedetti (2023), no sistema educacional brasileiro, atualmente existem três modelos principais de avaliação: a diagnóstica, que tem por objetivo compreender as lacunas e potencialidades dos estudantes; a somativa, que busca verificar a eficiência do ensino e o desempenho do estudante por meio de notas; e a formativa, que visa avaliar o desenvolvimento do estudante por meio de ações reflexivas, dinâmicas e contínuas.

Há uma necessidade urgente de ressignificar os métodos avaliativos, tendo em vista que muitos ainda são conteudistas, desconsideram a diversidade dos estudantes e pouco estimulam a criatividade, a inovação e a participação ativa no processo de aprendizagem.

A questão norteadora deste estudo foi: como as atividades avaliativas podem ser eficientes sem serem conteudistas? Dessa forma, busca-se ampliar os horizontes dentro dessa temática, com foco no aprendizado efetivo dos estudantes.

METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa é de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. O método adotado foi o estudo de caso, associado à observação e à pesquisa bibliográfica. Buscou-se compreender o que tem sido discutido sobre a temática por autores que abordam as avaliações no 3º ano do Ensino Fundamental, visto que essas avaliações afetam diretamente o desempenho e o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Para embasamento teórico, recorreu-se à literatura brasileira, com destaque para os autores Gatti (2003), Luckesi (2006) e Hoffmann (2009), entre outros. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma avaliação do 3º ano do Ensino Fundamental do componente curricular Língua Portuguesa de uma escola particular. O documento foi obtido por meio de solicitação de uma das participantes do grupo à professora da referida turma, que o enviou via aplicativo WhatsApp.

Para a construção deste trabalho, foram extraídos fragmentos da avaliação disponibilizada, os quais foram analisados com base na literatura sobre avaliação mediadora. Ressalta-se que a análise da referida avaliação foi feita sob a ótica dos autores mencionados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do que foi compreendido ao longo desta pesquisa, entende-se que existem diferentes tipos de avaliação da aprendizagem (Hoffmann, 2009). No entanto, não há garantia de que esses métodos assegurem uma aprendizagem significativa, tampouco que se adequem às heterogeneidades presentes nas salas de aula.

Segundo Hoffmann (2009), avaliar é estimular a ação-reflexão dos estudantes como forma de acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, devendo propor atividades que despertem a criticidade e a participação dos estudantes. Dessa forma, a avaliação deve ir além da simples verificação do que foi aprendido, sendo compreendida como parte integrante da construção do conhecimento.

A análise da avaliação aplicada no 3º ano conduz à reflexão de que o caminho para a aprendizagem é, muitas vezes, tratado de forma estática e limitada, com base em testes compostos por perguntas e respostas objetivas. Esse tipo de avaliação pode provocar nervosismo e sensação de insuficiência nos estudantes, mesmo quando possuem domínio do conteúdo, sendo prejudicados pelo medo de errar.

Fonte: autoria própria, 2024.

A chuva
Isabel Cristina Silveira Soares
Que encanto
Que beleza
Fica toda
Natureza!
Que verdinho
Que florido
Que campo agradecido!
As flores estão alegres
Os animais em contentamento,
Toda gente agradece
Por este doce momento!
É a dádiva da chuva
Água abençoada por Deus,
Presente que Ele deu
Para todos, os filhos seus!



Questão 1

Que tipo de gênero textual temos

- a) Canção
piada b) poema
conto c)

Questão 2

Quantas estrofes

- a) 5 b) 7 c) 4
d) 2

Nas questões 1 e 2 da avaliação apresentada (imagem acima), observa-se a limitação das possibilidades de resposta por parte do estudante. Por se tratarem de questões de interpretação textual, seria esperado que promovessem o pensamento crítico e a imaginação dos educandos. Assim, a formulação das questões poderia ser reformulada para incluir elementos argumentativos, permitindo ao estudante expressar seu aprendizado e articular o conteúdo com outros conhecimentos prévios, respeitando o caráter cíclico da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2009) defende a avaliação como um instrumento para provocar reflexões sobre experiências vividas e o conhecimento de mundo. A autora propõe uma abordagem contínua e participativa, que estabeleça uma relação dialógica entre professor e estudante ao longo de todo o processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação adquire maior significado, pois se utiliza do diálogo, da criatividade e da interação social como mediadores do conhecimento.

Fonte: autoria própria, 2024.

Questão 4

Ao estudarmos aprendemos quando usamos a letra "c" e a letra "n", antes das palavras.

Marque a alternativa onde as letras estão empregadas de forma correta.

- a) Enpolgada, cacimba, doente, diamante;
b) Empolgada, cacinba, doente, diamante;
c) Enpolgada, cacinba, doente, diamante;
d) Empolgada, cacimba, doente, diamante;

Questão 5

Marque a alternativa onde as palavras estão escritas em ordem alfabética corretamente.

- a) Otávio, Bruno, Celso, Márcia, Diana;
b) Bruno, Celso, Diana, Márcia, Otávio;
c) Bruno, Celso, Otávio, Diana, Márcia;
d) Diana, Celso, Márcia, Bruno, Otávio

Nas questões 4 e 5, mais uma vez observa-se a presença da chamada "educação bancária", criticada por Paulo Freire, além de um implícito incentivo ao "chute", já que é solicitado ao educando apenas que assinale a alternativa correta.

Em uma avaliação diagnóstica, cujo objetivo é verificar o que o estudante aprendeu, seria mais produtivo formular enunciados claros e objetivos, que exigissem a construção de exemplos de palavras com as letras indicadas (m e n), ou a escrita de palavras do cotidiano em ordem alfabética, aproximando a atividade da realidade social do aluno.

Também foi identificado que o espaçamento entre as questões e o uso das fontes podem comprometer a organização e dificultar a compreensão. Questões com erros de digitação, omissão de palavras e letras prejudicam ainda mais a autonomia do estudante. Nessa fase da escolarização, é essencial garantir clareza na elaboração dos itens, para que os educandos compreendam e consigam responder com autonomia. Isso incentiva a reflexão, possibilitando que, com base no que foi aprendido, o aluno consiga produzir respostas com segurança.

CONCLUSÃO

Com base nos estudos de Gatti (2003), Luckesi (2006) e Hoffmann (2009), é necessário refletir profundamente sobre as práticas avaliativas aplicadas aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, uma vez que esses alunos estão sujeitos à reprovação e ainda vivenciam o encerramento do ciclo de alfabetização.

Constata-se que, nessa etapa, as avaliações seguem majoritariamente um modelo conteudista, centrado no produto final, ou seja, na nota. Em contrapartida, a avaliação formativa surge como alternativa mais adequada para este nível de ensino, pois busca valorizar o processo de aprendizagem e promover o protagonismo dos estudantes.

Novos métodos avaliativos podem ser eficazes na obtenção de resultados, sem, no entanto, se restringirem a um único formato. Com base nos estudos de Hoffmann (2009), entende-se que a avaliação formativa é a mais eficiente para os estudantes do 3º ano, pois considera a jornada de ensino-aprendizagem como um todo, não apenas o resultado final.

A avaliação formativa traz benefícios significativos, na medida em que promove a aprendizagem real dos educandos e os insere no processo de construção do conhecimento como sujeitos ativos. Isso ocorre por meio da troca de saberes com os docentes e demais colegas

Conclui-se, portanto, que a transformação deve começar pela formação continuada dos professores, que devem ser estimulados a compreender o verdadeiro sentido da aprendizagem e da avaliação, reconhecendo a avaliação como um processo pedagógico e humano que favorece a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. et al. Práticas avaliativas de professores alfabetizadores: caminhos para uma reflexão. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 17, e76111738813, 2022.
- BENEDETTI, Thais. Importância da avaliação contínua na educação. Disponível em: <https://www.tutormundi.com/blog/avaliacao-continua-como-aplicar-na-educacao>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 97–114, jan./jun. 2003.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Série Ideias*, n. 22, p. 51–59, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 186 p.
- pedagógico e humano que favorece a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos.



DESENVOLVIMENTO INFANTIL E BRINCADEIRAS

Esta seção reúne estudos que enfatizam o brincar como elemento central no desenvolvimento infantil. As pesquisas apresentadas evidenciam como o faz de conta e as atividades lúdicas favorecem a socialização, a autonomia e a aprendizagem na primeira infância.





A IMPORTÂNCIA DO FAZ DE CONTA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS DE 5 ANOS: UMA ABORDAGEM BASEADA EM BRINCADEIRAS

*Geovana Evangelista dos Santos
Heloiza Lorrany Calixto
Isabely Nunes de Sousa
Juliane Sergio de Paula
Maria Luiza Fernandes Silva*

INTRODUÇÃO

Este estudo explora a relevância da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento infantil, fundamentando-se nas teorias de Vygotsky (1991) e Abramovich (1997), e destacando sua importância para crianças de 5 anos. A brincadeira de faz de conta é uma atividade imaginativa em que as crianças criam e exploram cenários e personagens fictícios. Essa prática é essencial para o desenvolvimento social, pois facilita o aprimoramento de habilidades como empatia, cooperação e resolução de conflitos.

O foco do estudo é analisar como a brincadeira de faz de conta contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e como pode ser integrada de maneira eficaz nas práticas pedagógicas. A questão central da pesquisa busca compreender de que forma essa brincadeira pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para maximizar o desenvolvimento social infantil.

Para explorar essa temática, serão abordados os seguintes pontos: a análise de como a brincadeira de faz de conta contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças de 5 anos e a exploração de estratégias pedagógicas que integram essa prática, potencializando seus benefícios. A relevância dessa pesquisa reside em sua capacidade de oferecer ideias sobre como atividades de faz de conta podem apoiar o crescimento social e emocional das crianças. Ao permitir que as crianças experimentem diferentes perspectivas e melhorem suas habilidades de comunicação e resolução de conflitos, a brincadeira também ensina a trabalhar em equipe.

A abordagem de pesquisa será qualitativa e exploratória, utilizando os autores Vygotsky (1991) e Abramovich (1997) como principais referências teóricas. O estudo buscará entender como a brincadeira de faz de conta influencia o desenvolvimento social das crianças através de observações e análises detalhadas. Além disso, será feita uma revisão bibliográfica detalhada para contextualizar o estudo dentro do panorama teórico atual. Essa revisão ajudará a fundamentar a pesquisa e a estabelecer uma base sólida para a análise dos dados qualitativos.

A expectativa é que esta pesquisa ajude educadores a integrar melhor a brincadeira de faz de conta nas estratégias de ensino, criando ambientes propícios para essa prática e envolvendo os pais no processo. O impacto esperado inclui o fortalecimento do desenvolvimento social e emocional das crianças, potencializando seus benefícios educacionais e sociais.

Para alcançar esse propósito, ao longo desta pesquisa, serão explorados três pontos fundamentais: a influência sociocultural no desenvolvimento infantil, destacando como o contexto e as interações sociais moldam o comportamento das crianças, com base nas teorias de Vygotsky (1991); como o "brincar" em geral contribui para o desenvolvimento social, auxiliando as crianças nas habilidades cognitivas; e, finalmente, a contribuição do faz de conta para o desenvolvimento social e a prática pedagógica, examinando como essa forma simbólica de brincar fortalece competências emocionais e sociais e sugerindo estratégias pedagógicas eficazes que integram o faz de conta no ambiente escolar, potencializando seus benefícios para o desenvolvimento infantil..

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A INFLUÊNCIA SOCIOCULTURAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para Vygotsky (1991), o meio social desempenha um papel determinante no desenvolvimento, especialmente nos estágios iniciais da vida, quando as crianças começam a formar suas primeiras interações com o mundo ao seu redor. As transformações sociais e culturais ao longo da história influenciaram a maneira como interagimos, nos relacionamos e vivemos em sociedade. Essa capacidade adaptativa da espécie humana é evidente nas mudanças que ocorreram desde a era do homo sapiens até os dias atuais. O ambiente social não apenas fornece o contexto no qual as interações ocorrem, mas também define normas, valores e expectativas que influenciam o comportamento das crianças

Nas fases iniciais da vida, as crianças são especialmente sensíveis às influências do meio social. Conforme Vygotsky (1991) afirma, crianças de 5 anos estão em um estágio crucial de desenvolvimento, caracterizado pela intensa atividade simbólica e pela capacidade de brincar de faz de conta. Nessa fase, elas começam a internalizar normas sociais e culturais, além de desenvolver habilidades cognitivas e sociais. A família, a escola e a comunidade desempenham papéis cruciais na formação da identidade social e emocional das crianças. O processo de socialização, que inclui a aprendizagem de habilidades de comunicação, empatia e cooperação, é fundamental para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e a integração em grupos sociais.

Compreender essa influência sociocultural é essencial para desvendar os mecanismos pelos quais o ambiente impacta o desenvolvimento infantil. Isso não apenas nos ajuda a entender as habilidades sociais que as crianças desenvolvem, mas também as dificuldades que podem enfrentar ao interagir com diferentes contextos. Por exemplo, a exposição a diferentes culturas e práticas sociais pode enriquecer a experiência da criança, promovendo uma maior flexibilidade e adaptabilidade.

Segundo Vygotsky (1935 apud Pino, 2010), discutir o papel do meio social e sua relevância no desenvolvimento humano é essencial, especialmente nas primeiras fases da vida. A teoria vygotskiana enfatiza que a aprendizagem é um processo social e que as interações com adultos e colegas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Essa abordagem ressalta a importância de ambientes de aprendizado colaborativos, onde as crianças podem explorar e experimentar em conjunto.

Além disso, ao considerar a diversidade sociocultural, é fundamental reconhecer que as experiências de cada criança são únicas e moldadas por fatores como classe social, etnia e condições econômicas. Essa perspectiva ajuda educadores e profissionais a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada grupo, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Portanto, ao investigar como as influências socioculturais moldam o desenvolvimento social infantil, podemos criar estratégias mais eficazes para apoiar o crescimento e a adaptação das crianças em seus contextos específicos, contribuindo assim para o fortalecimento de suas habilidades sociais e emocionais.

COMO O BRINCAR CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

Brincar é uma atividade crucial na vida das crianças. Permite a expressão da criatividade, o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas e a promoção do bem-estar emocional. As brincadeiras são realizadas com o intuito de diversão e aprendizado, variando desde jogos estruturados com regras até atividades livres e imaginativas. Elas proporcionam momentos de prazer, fortalecem laços sociais, exploram novos conceitos e habilidades, e permitem experimentar o mundo de forma lúdica.

Para Vygotsky (1991), o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, especialmente na faixa etária de cinco anos. Em seus estudos, ele argumenta que o brincar vai além de uma atividade recreativa, sendo uma forma fundamental de aprendizado e desenvolvimento. Ele afirma que a brincadeira é a atividade mais importante da infância, pois é através do brincar que as crianças exploram o mundo, desenvolvem competências e praticam a resolução de problemas, preparando-se para situações da vida real. Na perspectiva desse estudioso, o brincar facilita a internalização de habilidades culturais e cognitivas, promovendo um desenvolvimento mais complexo e integrado.

Adentrando mais na perspectiva vygotskiana, as brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento social das crianças ao criar um espaço onde elas podem explorar e internalizar normas sociais e habilidades interpessoais. Ele também argumenta que o brincar, especialmente o faz de conta, permite que as crianças experimentem e compreendam diferentes papéis sociais e comportamentos. Durante essas atividades, as crianças negociam regras, resolvem conflitos e colaboram com os outros, desenvolvendo habilidades de comunicação e cooperação.

Além disso, o brincar é um meio de desenvolvimento da "Zona de Desenvolvimento Proximal", onde as crianças aprendem habilidades e conceitos além do que poderiam alcançar sozinhas, mas que conseguem entender com a ajuda de pares mais experientes. Assim, ao participar de brincadeiras que envolvem interações sociais complexas, as crianças não só praticam e aperfeiçoam suas habilidades sociais, mas também constroem uma base sólida para a compreensão e aplicação de normas sociais em contextos mais amplos. Portanto, para Vygotsky, o brincar é essencial para o desenvolvimento social, pois proporciona uma arena rica para a prática e a internalização das habilidades e normas necessárias para a vida em sociedade.

A CONTRIBUIÇÃO DO “FAZ DE CONTA” PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E APLICAÇÕES

A brincadeira do faz de conta é uma atividade intrínseca ao universo infantil, desempenhando um papel significativo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Fanny Abramovich (1997) em suas reflexões, destaca que o faz de conta, além de ser uma forma de brincar, é também uma maneira poderosa de a criança experimentar e compreender o mundo ao seu redor. Através da imaginação, as crianças exploram e recriam realidades, desenvolvendo a criatividade, o senso crítico e a capacidade de pensar de maneira independente.

O faz de conta é a forma que a criança encontra para ser o que quiser, para experimentar o mundo, para poder ousar, para poder ousar ser, crescer, viver, experimentar o novo, tentar várias vezes, e, ao mesmo tempo, continuar brincando. (Abramovich, 1997, p. 54). Considerada uma ferramenta essencial para os profissionais da educação, o faz de conta é um recurso valioso que pode ser utilizado para promover a construção do conhecimento de forma prazerosa e envolvente.

Abramovich (1997) valoriza essa prática lúdica, destacando que ela não apenas entretém, mas também promove uma aprendizagem mais profunda e significativa, permitindo que as crianças experimentem diferentes identidades e explorem o funcionamento das normas sociais. Elas começam a entender melhor os papéis sociais e as expectativas associadas a eles, o que contribui para a construção de sua própria identidade e para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos.

Para integrar de forma eficaz a brincadeira de faz de conta nas práticas pedagógicas, os educadores podem utilizar diversas estratégias. Dramatizações são uma forma poderosa de explorar o faz de conta, permitindo que as crianças assumam diferentes papéis, representem situações da vida real e pratiquem habilidades sociais em um ambiente seguro e controlado. Atividades como a criação de cenários fictícios em sala de aula, onde as crianças atuam como personagens em histórias criadas coletivamente, promovem a colaboração e a negociação de regras e papéis, reforçando a socialização e a interação entre os alunos.

Outra estratégia eficaz é o uso de histórias que incentivem as crianças a entrar no mundo do faz de conta. O educador pode contar uma história e, em seguida, encorajar as crianças a representarem as situações descritas, assumindo diferentes papéis e resolvendo problemas apresentados na narrativa. Essa prática não apenas envolve a criança de maneira criativa, mas também facilita a internalização de normas sociais e culturais, promovendo um aprendizado mais profundo.

Outro aspecto relevante é que a brincadeira do faz de conta não é universal em todas as idades. Para que essa forma de brincar se manifeste, é necessário que a criança possua a capacidade de representação, habilidade que, segundo Piaget (2013), é adquirida no estágio pré-operatório a partir dos dois anos de idade. Abramovich (1997) reforça a importância de se criar espaços onde as crianças possam explorar livremente o faz de conta, seja por meio da leitura, da contação de histórias ou de atividades lúdicas, estimulando assim tanto o desenvolvimento cognitivo quanto social.

Para que o faz de conta seja efetivamente reconhecido como uma atividade que promove a aprendizagem, é essencial considerar que a construção do conhecimento resulta da interação entre fatores internos e externos. Enquanto os fatores internos referem-se às características biológicas da criança, os fatores externos englobam o ambiente e a influência de pessoas mais experientes. Ao participar de atividades pedagógicas que promovam o faz de conta, as crianças têm a oportunidade de praticar a socialização, explorar normas de convivência e desenvolver habilidades importantes para a vida em sociedade.

Por fim, além de promover o desenvolvimento da socialização e a assimilação das regras de convivência, essa prática permite que as crianças desenvolvam autonomia e autocontrole dentro da própria atividade lúdica. A introdução de atividades estruturadas de faz de conta nas rotinas pedagógicas ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais rico, colaborando significativamente para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo evidenciar as contribuições dos estímulos da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento de crianças de 5 anos. Nesta fase, as crianças despertam a curiosidade, criando novas habilidades sociais e desenvolvendo sua imaginação e criatividade, resultando em novas experiências. As diferentes perspectivas sobre o brincar influenciam a entender melhor a complexidade do progresso da educação infantil. Podemos entender isso com os conceitos de Vygotsky (1991) e Abramovich (1997), que reconhecem a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, embora tenham abordagens distintas.

Vygotsky (1991) enfatiza o papel do brincar na construção do conhecimento e na internalização de habilidades cognitivas e sociais, destacando como as interações lúdicas ajudam as crianças a resolver problemas e a entender normas sociais em um contexto cultural. Abramovich (1997) complementa essa perspectiva ao focar nas dimensões emocionais e sociais do brincar, ressaltando como as brincadeiras promovem a empatia, a colaboração e a expressão emocional, além de servir como um espaço seguro para a experimentação de papéis sociais.

Sendo assim, fica claro que incentivar a brincadeira de faz de conta através de brincadeiras estruturadas e livres não é somente uma atividade recreativa, mas sim uma estratégia crucial para o avanço das crianças, preparando-as para interações sociais mais complexas no futuro. Estes jogos permitem que as crianças assumam diferentes papéis e perspectivas, promovendo assim a compreensão, autorregulação e ajuda a criança a controlar impulsos e entender suas emoções, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Ademais, a prática do faz de conta nas rotinas pedagógicas não só promove a socialização e o controle emocional, mas também contribui para o desenvolvimento de autonomia e autocontrole, aspectos cruciais para o progresso infantil. A introdução dessa prática no cotidiano escolar fortalece o crescimento integral das crianças, colaborando significativamente para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Conclui-se, então, que o estudo fornece um olhar para as atividades e o que elas proporcionam para as crianças de 5 anos, permitindo-lhes vivenciar diferentes perspectivas e melhorar suas habilidades de comunicação e resolução de conflitos. Além disso, ajuda os educadores a integrar melhor e a criar um ambiente oportuno a esta prática, fazendo com que os pais tenham participação ativa no processo, melhorando os resultados educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. A psicologia da inteligência. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4 – Edição Digital. Petropolis, RJ: VOZES, 2013.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 741-756.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível

em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.



AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ana Claudia Almeida de Lima
Maria Eduarda Matias dos Santos
Maria Eduarda Oliveira Cordeiro*

INTRODUÇÃO

Uma das práticas mais significativas na Educação Infantil é o brincar, atividade essencial que proporciona diversas aprendizagens significativas. Através de brincadeiras lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, cruciais para o seu desenvolvimento integral. Essas interações lúdicas permitem que as crianças explorem o mundo em que vivem, resolvam problemas, expressem sentimentos e estabeleçam relações.

Nesse sentido, o ambiente escolar é fundamental, pois o brincar não se trata apenas de passatempo, mas de um processo que facilita a construção de novos conhecimentos. Como afirma Bourscheid e Turcatto (2023), o brincar é uma necessidade inata da criança, sendo uma das atividades mais fundamentais para o seu desenvolvimento. O ato de brincar funciona como uma forma de comunicação e expressão, além de ser um importante meio de aprendizado. Dentro desse contexto, a escola assume um papel relevante no incentivo ao brincar e no apoio ao desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o presente estudo propõe investigar a seguinte questão: Como o brincar contribui no desenvolvimento cognitivo, social e emocional? Com isso, o objetivo geral é investigar como o brincar contribui no desenvolvimento infantil, abordando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A discussão tem como foco o papel do brincar na educação infantil e a sua importância para o desenvolvimento da criança.

Para fins de atendimento ao objetivo, a metodologia adotada no estudo possuiu taxonomia exploratória e constituiu-se de pesquisa bibliográfica, para o mapeamento e sistematização dos resultados e discussões. A pesquisa de natureza exploratória “pode ser contemplada quando o pesquisador não dispõe de informações sobre determinado tema, mas deseja conhecer profundamente o fenômeno” (Brennand; Medeiros; Figueiredo, 2012, p.173).

Desse modo, o presente resumo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se uma introdução ao tema, em seguida uma breve apresentação dos resultados da pesquisa com ênfase no brincar na educação infantil e a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Por fim, as considerações finais das autoras e as referências utilizadas ao longo do estudo

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse tópico será apresentado os resultados e discussões sobre o papel do brincar na educação infantil, enfatizando sua importância para o desenvolvimento da criança. A fundamentação teórica busca explorar as implicações das práticas lúdicas no processo do desenvolvimento integral, correlacionando essas reflexões com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que confirmam a importância do brincar como direito fundamental da criança.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), em seus eixos estruturantes, define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantem, na Educação Infantil, as condições necessárias para que a criança possa se desenvolver plenamente. Esses direitos que orientam a prática pedagógica e asseguram uma educação de qualidade, são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Dessa forma, pode-se destacar o brincar como um dos direitos fundamentais:

“

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2018, p. 38)

Além disso, a BNCC (2018) tem como eixos norteadores da prática educativa, brincadeiras e interações. Portanto, o brincar não enriquece apenas a experiência educativa, mas também cria oportunidade de explorar e integrar diversas dimensões de seu desenvolvimento. A brincadeira serve como um meio para as crianças expressarem seus sentimentos de maneira espontânea e, ao mesmo tempo, adquirem novas experiências. Ela também oferece a oportunidade de interagir com os outros, respeitar regras de convívio e colaboração (Pacheco; Cavalcante; Santiago, 2021).

É através do brincar que a criança se desenvolve na Educação Infantil, contemplando novas experiências sem limites de imaginação, impactando positivamente no cognitivo, afetivo e psicomotor das crianças que brincam. “[...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (Kishimoto, 2010, p. 1).

Podemos afirmar que a criança se encontra inserida em uma cultura de imobilização, pela qual deve se comportar e obedecer a regras estabelecidas por adultos, que interpretam o brincar como sinônimo de bagunça. A infância vai perdendo gradativamente sua importância; fazendo com que a criança deixe de ser espontânea, criativa, ousada, sensível; abstendo de sua capacidade de multiplicar linguagens expressas em gestos e movimentos. Devido a essas restrições em detrimento pela ideia da “criança comportada” a escola passa a ser a principal responsável por conservar o direito do brincar na educação infantil (Santos; Correa, 2021).

Dependendo dos contextos familiares em que as crianças estão inseridas, muitas vezes não há espaço para o brincar, o que prejudica o desenvolvimento infantil, pois priva a criança de momentos fundamentais para o seu crescimento. Diante dessa perspectiva, é de fundamental importância que a Educação Infantil utilize o brincar como parte essencial do processo educativo, alinhado aos eixos de brincadeiras e interações, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018).

Isso garante que as crianças tenham a oportunidade de brincar, já que muitas vezes o contato da criança com a brincadeira acontece de forma restrita na escola, principalmente, por meio das interações, por se tratar de um ambiente onde ocorre o contato com outras crianças, além de ser um espaço rico para o desenvolvimento por meio dessas interações e brincadeiras. Assim, através da brincadeira, a criança pode utilizar e expandir sua imaginação, desenvolvendo fantasias que podem ajudar a aliviar a pressão e os desafios de sua rotina diária (Silva, 2023).

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O brincar na infância pode ocorrer de duas formas: o brincar livre, sem intencionalidade pedagógica, e o brincar intencional, planejado por um mediador, que seria o professor(a). Em ambas as possibilidades, o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois proporciona estímulos que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Assim, entende-se que o brincar não é apenas uma atividade para passar o tempo ou algo rotineiro, mas sim uma prática que promove o desenvolvimento, seja por meio de atividades livres ou intencionais (Pereira; Silva, 2021).

A brincadeira é uma necessidade básica para que a criança desenvolva os papéis sociais e individuais. Ela propõe à criança o poder de escolha, negociação, tomada de decisão, criar, imaginar, sonhar, seguir regras e etc. A criança que tem esse direito violado tem uma declinação no crescimento e terá habilidades limitadas ao longo da vida, possibilitando o aumento de transtornos emocionais. (Nascimento; Nascimento, 2022)

Nesta perspectiva, a ausência do brincar na infância compromete o desenvolvimento da criança nas dimensões cognitiva, motora, afetiva e social, o que impede a criança de ter um crescimento proveitoso e saudável, podendo resultar em consequências significativas nas etapas posteriores da vida.

Para Bourscheid e Turcatto (2023), “É brincando que a criança se humaniza, se relaciona, se desenvolve, evolui, e aprende a conciliar a afirmação de si mesma criando vínculos afetivos duradouros”. Assim, brincar é uma forma da criança se comunicar com o mundo de forma lúdica e criativa, muitas vezes até reproduzindo ações do seu cotidiano na brincadeira ou criando novos cenários que refletem suas experiências e imaginações, ou seja, através do brincar, a criança explora e experimenta diferentes papéis, emoções e situações.

De acordo com Vygotsky (1998) “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.”. O brincar no desenvolvimento infantil está diretamente ligada à transformação da relação da criança com os objetos e o ambiente ao seu redor. Durante as brincadeiras, os objetos deixam de ser percebidos apenas em sua função original e ganham novos significados, permitindo que a criança os ressignifique de acordo com sua imaginação e criatividade.

Segundo Vygotsky (1998), a criação de cenários imaginários na brincadeira emerge da interação entre as demandas sociais e as necessidades individuais das crianças. Nesse contexto, a brincadeira atua como forma de liberdade das restrições impostas pela realidade imediata, proporcionando a oportunidade de assumir o controle das situações vivenciadas (Cerisara, 2002). Por meio dessa liberdade, a criança pode experimentar novas formas de agir e pensar, explorando possibilidades que não seriam possíveis em seu cotidiano, o que favorece seu desenvolvimento cognitivo e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a abrangência do tema, pode-se dizer que o brincar na educação vai além de sua função lúdica e recreativa, sendo assim um processo fundamental para o desenvolvimento integral. Nesse sentido, o brincar é um elemento essencial para o desenvolvimento da criança e um direito fundamental que deve ser assegurado no contexto da Educação Infantil, conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018). As brincadeiras, sejam elas livres ou intencionais, permitem que as crianças explorem as habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais que são cruciais para seu crescimento integral.

Além disso, a ausência do brincar no contexto familiar de muitas crianças reforça a necessidade de que a escola assuma um papel central na promoção dessas atividades lúdicas, sendo priorizada nas abordagens pedagógicas da Educação Infantil. Isso garantirá que todas as crianças tenham acesso a experiências lúdicas que contribuam para seu desenvolvimento pleno. Assim, a promoção do brincar na prática pedagógica além de promover o desenvolvimento da criança, enriquece o ambiente de aprendizagem e fortalece as interações sociais entre elas.

Contudo, para que o brincar seja efetivamente promovido, é importante que haja uma colaboração entre a escola, família e sociedade. A educação infantil deve atuar em parcerias com os familiares, conscientizando-os sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento das mesmas. Além disso, a sociedade como um todo precisa valorizar essas experiências lúdicas, reconhecendo seu papel fundamental na formação de cidadãos críticos e engajados socialmente.

Portanto, o brincar não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também desempenha um papel essencial na promoção de uma infância saudável e completa. Assegurar esses direitos nas práticas pedagógicas contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 30-08-2024.
- BRENNAND, Eládio José de Góes; MEDEIROS, José Washington de Moraes; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. Metodologia científica na educação a distância. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- BOURSCHEID, Suelen; TURCATTO, Jair. A importância do brincar no desenvolvimento infantil. Recife, 2023. Disponível em: <http://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/A-Importancia-do-Brincar-no-Desenvolvimento-infantil.pdf>. Acesso em: 30-08-2024.
- CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002, p.123-138. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11195>. Acesso em: 30-08-2024.
- NASCIMENTO, Kalrylen Leite; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Psicologia infantil: a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 10, n. 30, p. 57-79, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/639/452>. Acesso em: 30-08-2024.
- KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a formação e para a pesquisa. In: FRADE, I. C. A. S. et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glícia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6383/5313>. Acesso em: 30-08-2024.
- PEREIRA, Danilo Cesar; SILVA, Daniel Souza. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Educere-Revista da Educação da UNIPAR, v. 21, n. 1, 2021. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/7357/4153>. Acesso em: 30-08-2024.
- SILVA, MARKILENE PEREIRA VIEIRA. Brincar na educação infantil: uma revisão de literatura. Repositório Institucional do Unifip, v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://editora.unifip.edu.br/index.php/repositoriounifip/article/view/2240>. Acesso em: 30-08-2024.
- VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SUMÁRIO



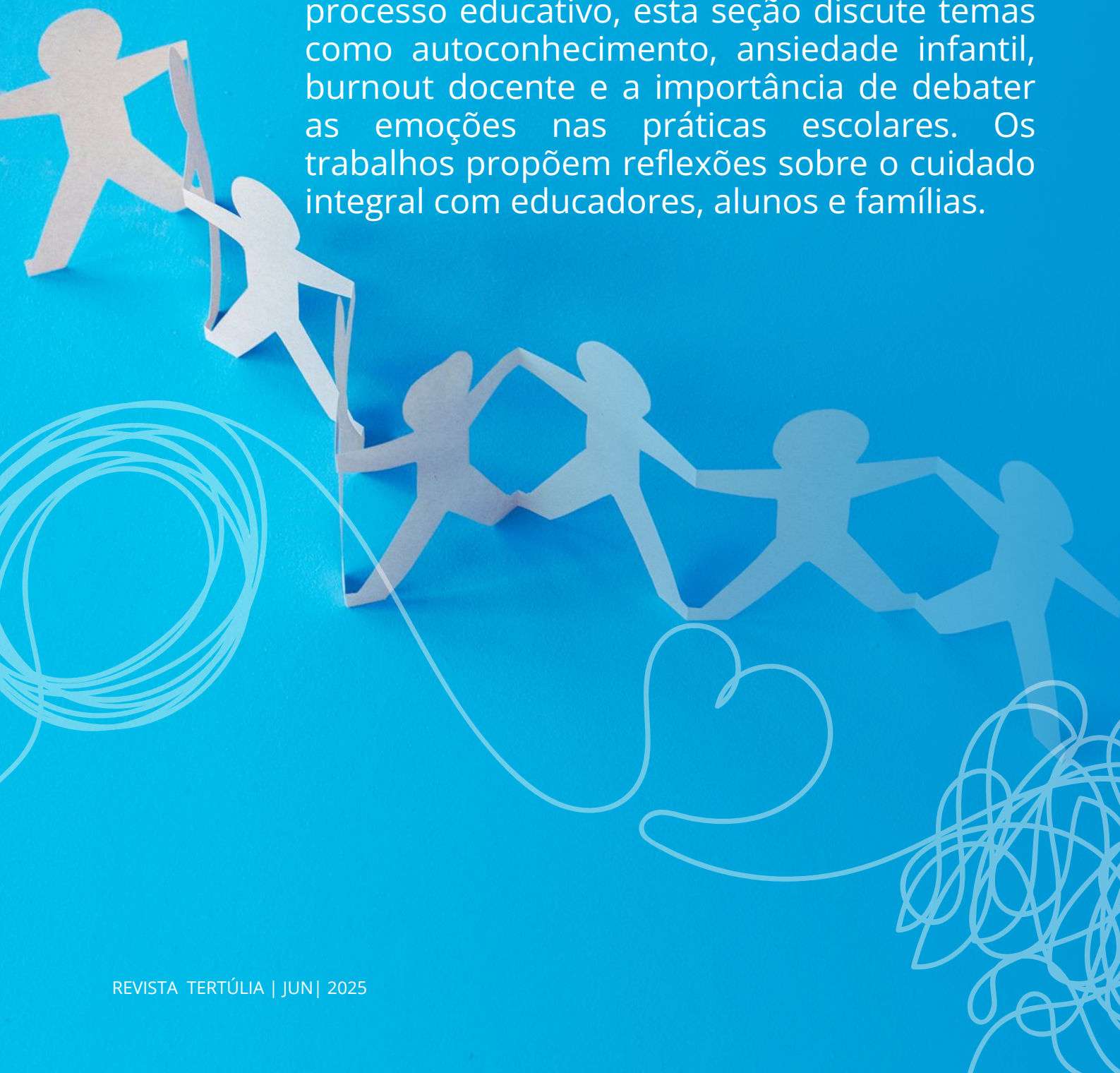
Saúde é o estado de completo
bem-estar físico, mental e
social e não somente a
ausência de doença

**Organização Mundial da
Saúde (OMS)**



EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E SAÚDE MENTAL

Com foco nas dimensões emocionais do processo educativo, esta seção discute temas como autoconhecimento, ansiedade infantil, burnout docente e a importância de debater as emoções nas práticas escolares. Os trabalhos propõem reflexões sobre o cuidado integral com educadores, alunos e famílias.





EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO UM CAMINHO DE AUTOCONHECIMENTO PARA MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Alyce Liberato Veríssimo da Silva

INTRODUÇÃO

Os desafios emocionais enfrentados por mães de crianças com deficiência podem surgir desde o momento da concepção. Emoções como tristeza, medo e ansiedade são frequentemente relatadas nesse contexto. Em grande parte dos casos, o cuidado e o acompanhamento dessas crianças recaem predominantemente sobre as mães, reflexo do "papel social do cuidado familiar" historicamente atribuído às mulheres. Essa sobrecarga frequentemente leva à negligência do autocuidado e à dificuldade de lidar com a intensidade das próprias emoções.

Esta pesquisa parte da seguinte problemática: quais os principais desafios emocionais enfrentados por mães de crianças com deficiência e de que forma a Educação Emocional pode contribuir para o enfrentamento desses desafios, promovendo o autoconhecimento?

O objetivo geral do estudo é identificar alternativas que auxiliem mães de crianças com deficiência a cuidar de sua saúde emocional. Como objetivos específicos, propõe-se:

Analisar quais são as emoções mais presentes no cotidiano dessas mães;

Apresentar a Educação Emocional como ferramenta de autoconhecimento e enfrentamento emocional.

O interesse pela temática surgiu a partir da participação da autora no projeto "Vivências de Educação Emocional com estudantes com deficiência na FUNAD: um caminho para o empoderamento", bem como do desejo de desenvolver ações voltadas para mães que, muitas vezes, permanecem à margem das políticas e práticas de cuidado.

O interesse pela temática surgiu a partir da participação da autora no projeto "Vivências de Educação Emocional com estudantes com deficiência na FUNAD: um caminho para o empoderamento", bem como do desejo de desenvolver ações voltadas para mães que, muitas vezes, permanecem à margem das políticas e práticas de cuidado.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza exploratória e de abordagem qualitativa. Segundo Godoy (2005), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, por meio da coleta de dados descritivos sobre pessoas, ambientes e interações.

O estudo foi desenvolvido como um estudo de caso, com aplicação de questionário via Google Forms destinado ao público-alvo: mães de crianças com deficiência. O instrumento contou com duas perguntas fechadas e três perguntas abertas. A amostra foi composta por duas participantes, selecionadas por critério de disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa.

O referencial teórico utilizado inclui autores como Brunhara e Petean (1999), Oliveira (2015), Possebon (2017) e Gonsalves (2015), que discutem aspectos emocionais, familiares e pedagógicos relacionados ao cuidado de pessoas com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelam que os desafios emocionais vivenciados por mães de crianças com deficiência têm início, em muitos casos, desde o nascimento da criança. Conforme Oliveira (2015), essas mães frequentemente relatam sentimentos como frustração, solidão, culpa, impotência, cansaço, entre outros, além da esperança de melhora ou cura. O cuidado constante frequentemente compromete o lazer e a vida social dessas mulheres.

Nesta pesquisa, participaram duas mães:

Mãe 1: cuida de uma criança de 2 anos com deficiência física e Síndrome de Down;

Mãe 2: cuida de uma criança de 7 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ambas vivem em contextos de baixa renda.

As respostas revelaram percepções emocionais distintas no momento do nascimento dos filhos. A mãe 1 relatou medo, ansiedade e amor, associando essas emoções à incerteza sobre o futuro. Isso confirma o que afirmam Brunhara e Petean (1999): o diagnóstico ou percepção da deficiência costuma gerar choque, medo e ansiedade quanto às implicações futuras.

Já a mãe 2 relatou felicidade e amor, justificando com a frase: "esperei muito por ele". Essa diferença pode estar relacionada ao momento da descoberta da deficiência: a mãe 1 soube logo após o parto, enquanto a mãe 2 percebeu progressivamente, conforme o desenvolvimento da criança.

Sobre a rotina de cuidado, ambas relataram ser as principais responsáveis: "Eu passo maior tempo com ela, o pai dela sai pra trabalhar de madrugada e só chega tarde da noite, então eu quem cuido, vou para as terapias com ela."

Esse relato reforça a constatação de Oliveira (2015) sobre a internalização da função de cuidadora pelas mulheres, como produto de uma construção sociocultural.

Em relação ao autocuidado, a mãe 1 afirmou: “não tenho muito, passo mais tempo cuidando dela e dos outros dois”, e a mãe 2 respondeu: “às vezes”. Sobre as emoções mais frequentes, a mãe 1 destacou ansiedade, medo, surpresa e amor; a mãe 2 mencionou amor e ansiedade.

Tais relatos evidenciam o impacto da deficiência no cotidiano familiar, afetando a organização emocional e social das mães. Nesse contexto, a Educação Emocional surge como proposta relevante para o fortalecimento do autoconhecimento e da regulação emocional (Possebon, 2017). As competências emocionais — como autoconfiança, paciência, resiliência, cooperação e controle do estresse — são ferramentas valiosas para o bem-estar psicológico e relacional.

Segundo Gonsalves (2015), as emoções influenciam diretamente nossa saúde, personalidade e comportamento. Assim, oferecer vivências de Educação Emocional para mães de crianças com deficiência contribui significativamente para sua qualidade de vida e capacidade de lidar com as exigências do cuidado.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos, conclui-se que os desafios emocionais enfrentados por mães de crianças com deficiência são complexos, múltiplos e, em muitos aspectos, singulares. Ainda que variem conforme a experiência individual, há pontos de convergência — como a sobrecarga emocional, a ausência de tempo para si mesmas e o sentimento de solidão.

Diante disso, a Educação Emocional se revela como uma via promissora para auxiliar essas mulheres no gerenciamento das emoções e na promoção do autoconhecimento. Investir em ações educativas voltadas ao cuidado emocional das mães é um passo essencial para fortalecer não apenas essas mulheres, mas também os vínculos familiares e os processos de desenvolvimento das crianças.

Propõe-se, como desdobramento prático, a criação de oficinas de Educação Emocional voltadas para mães de crianças com deficiência, a serem oferecidas por instituições públicas nos mesmos espaços em que já ocorrem atendimentos terapêuticos ou escolares. A medida busca facilitar a adesão, otimizar o tempo e proporcionar espaços de escuta, troca e socialização.

Por meio dessas oficinas, espera-se que as mães possam se reconectar consigo mesmas, desenvolver competências emocionais e fortalecer sua autonomia emocional e relacional. Reconhece-se, contudo, a limitação do presente estudo, uma vez que os dados foram coletados a partir de uma amostra reduzida.

Recomenda-se, portanto, que futuras pesquisas ampliem o escopo, incluindo diferentes regiões e contextos sociais, para aprofundar a compreensão sobre o tema e gerar propostas mais abrangentes de apoio às mães de crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

- BRUNHARA, Fabíola e PETEAN, Eucia Beatriz Lopes. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. Paidéia, Ribeirão Preto. 1999, v. 9, n. 16, p. 31-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000100004>>. Epub 31 Jul 2009. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000100004>. Acessado 24 Ago 2024.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, p. 57-63, mar/abr, 2005.
- GONSALVES; E. P. Educação e emoções. Campinas: Editora Alínea, 2015.
- OLIVEIRA, Isaura Gisele de; POLETO, Michele. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto , v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jul. 2024.
- POSSEBON, E. G. As emoções básicas: medo, tristeza e raiva. Libellus. João Pessoa, 2017.



SÍNDROME DE BURNOUT NOS DOCENTES DE NÍVEL SUPERIOR: FATORES ASSOCIADOS E PREVENÇÃO

*Camile Nayanne Maria de Oliveira
Thayná Caroliny Souza Melo*

INTRODUÇÃO

É no exercício da profissão que os professores constroem seus hábitos, os quais acabam por se transformar em um modo próprio de ensinar. A rotina diária molda sua identidade profissional e configura aquilo que se pode chamar de cultura docente em ação. Segundo Tardif (2002, p. 49), esses traços identitários “se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. As expressões “saber-ser” e “saber-fazer” revelam os saberes plurais e heterogêneos dos professores, constituídos em tempos históricos, culturais e sociais distintos.

Dessa forma, é necessário lidar com as complexidades da profissão docente. Ensinar não significa apenas transmitir conteúdos; envolve uma série de outras demandas, tais como: organizar o trabalho pedagógico para atender à diversidade, preencher documentos (pautas, relatórios, avaliações, planejamentos, dinâmicas e formulários), estabelecer relações com os alunos e compreender adversidades para além do espaço universitário. O docente também é responsável pelo atendimento aos estudantes, pela gestão do currículo e por conviver com os riscos e dificuldades próprios de sua atividade profissional. É nesse cenário que se insere a presente pesquisa.

Uma síndrome tem ganhado relevância no mundo do trabalho docente: a Síndrome de Burnout. Para compreendê-la adequadamente, é preciso ir além dos sintomas e investigar suas origens, de forma a viabilizar estratégias de prevenção. A síndrome manifesta-se por sintomas como perda de energia e desistência, sendo um alerta não apenas à saúde do professor, mas também à instituição onde atua, aos seus estudantes e colegas de trabalho, e à sociedade como um todo.

O Burnout é considerado uma reação ao estresse crônico relacionado ao trabalho, cada vez mais presente no cotidiano dos professores, especialmente diante das transformações sociais, políticas e econômicas que afetam seu bem-estar psicológico. Para caracterizar a Síndrome de Burnout (SB), três aspectos devem ocorrer simultaneamente: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional — sendo a exaustão, geralmente, o primeiro sintoma (Dallacosta, 2019).

Este trabalho tem por objetivo investigar como a Síndrome de Burnout se manifesta no contexto do trabalho docente no ensino superior e qual o impacto sobre a qualificação profissional. Busca-se uma compreensão aprofundada dos sintomas, causas e possibilidades de prevenção, reconhecendo a relevância do tema no ambiente acadêmico. Além disso, pretende-se promover o diálogo com os docentes sobre a síndrome, o autocuidado e a identificação de aspectos subjetivos que interfiram no exercício da profissão, com vistas à elaboração colaborativa de estratégias de prevenção e promoção da saúde no trabalho.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada no estudo de caso. O objetivo foi compreender as causas do estresse crônico, especificamente a Síndrome de Burnout.

Para a coleta de dados, realizou-se uma entrevista com uma professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, além de uma pesquisa bibliográfica. Na revisão da literatura, foram analisados os artigos científicos: “Vista do Síndrome de Burnout em Docentes e Discentes Universitários” e “Prevalência e Fatores Associados da Síndrome de Burnout em Docentes Universitários”.

O problema de pesquisa foi definido previamente, possibilitando o levantamento de temas norteadores. A seleção dos materiais seguiu os critérios: publicações entre 2019 e 2024, escritas em língua portuguesa, disponíveis na base de dados do Google Acadêmico, utilizando os descritores: Síndrome de Burnout AND Docentes Acadêmicos; SB AND Desafios Docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação aos resultados obtidos, a docente entrevistada relatou:

“A universidade pública no Brasil representa uma fração mínima do que é hoje o ensino superior brasileiro. O curso de Pedagogia, por exemplo, em universidades públicas não chega a 5%. O adoecimento começa aí. Nós somos esmagados por uma massa capitalista gritante. Quando se ingressa na universidade, vive-se uma realidade contraditória. O número de adoecimentos entre professores universitários é extremamente significativo. Muitos docentes querem fazer tudo ao mesmo tempo: são servidores, orientadores, palestrantes — há um certo culto ao discurso de 'não tenho tempo para nada'. Vê-se professores que acham isso admirável, como se fosse bonito trabalhar a vida inteira sem pausas. Isso impõe uma lógica de competitividade e exaustão.

“ —

“Estudei na Universidade Federal de Uberlândia, fiz doutorado na USP e atualmente trabalho na UFPB. Muitas vezes, aos sábados à noite, eu precisava estudar ou preparar aulas. Aquela ideia de que, enquanto você está dormindo, o chinês está trabalhando. Isso virou fetiche. Dizer 'não consigo dar conta, trabalho sem parar, nos finais de semana, nos feriados' virou uma lógica internalizada.”

A entrevistada também denuncia a precariedade da infraestrutura:

Certa vez, quando vim fazer a prova do concurso da UFPB, tive um mal-estar e fui ao banheiro. Não havia papel higiênico, muitas vezes nem vaso sanitário. Senti-me ofendida. Levo meu próprio álcool em gel e papel. Uso o banheiro dos estudantes, pois o dos professores está trancado. Isso é sintomático da precarização.

— ”

O relato permite compreender o impacto da lógica neoliberal sobre as universidades públicas, que cada vez mais se pautam pela produtividade, competitividade e empreendedorismo. Tais valores afetam a identidade docente, provocando estresse, sobrecarga e desmotivação. Soma-se a isso a pressão por resultados e avaliações externas, a exemplo do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que impõe uma performance idealizada do professor.

Outro fator agravante foi o contexto da pandemia de Covid-19, a partir de 2020. Segundo Souza et al. (2021), a pandemia impôs mudanças bruscas na rotina de trabalho, estudo e vida pessoal. Houve exigência de distanciamento social, adoção de aulas remotas e trabalho em home office, sem o devido preparo ou infraestrutura. Muitos docentes e discentes não possuíam sequer as condições básicas para o ensino remoto.

A sobreposição entre tarefas domésticas, profissionais e acadêmicas gerou exaustão, ansiedade e estresse. Além disso, profissionais da saúde que também atuavam como docentes enfrentaram duplas jornadas, intensificando o desgaste físico e emocional.

CONCLUSÃO

A partir da revisão bibliográfica e do relato da docente entrevistada, conclui-se que a Síndrome de Burnout é um problema sério de saúde pública, especialmente no contexto da docência no ensino superior. Sua prevenção exige ações institucionais e individuais.

É necessário divulgar informações sobre a síndrome para que professores, gestores e profissionais da saúde estejam atentos aos sinais de esgotamento. O conhecimento é o primeiro passo para a elaboração de medidas eficazes de prevenção.

A cultura organizacional deve favorecer práticas que evitem o estresse crônico. Entretanto, a prevenção também exige uma decisão interna: a busca por sentido no trabalho, o desejo de mudança e o cuidado com a própria saúde.

Espera-se que este estudo contribua para futuras pesquisas sobre o tema e sirva de subsídio à formulação de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de trabalho dos docentes e demais profissionais. De acordo com o Ministério da Saúde, o tratamento da Síndrome de Burnout envolve, prioritariamente, psicoterapia, podendo incluir medicação — como antidepressivos ou ansiolíticos — conforme a necessidade individual. Mudanças nas condições de trabalho e no estilo de vida também são fundamentais. Práticas regulares de exercícios físicos e atividades de relaxamento contribuem significativamente para a redução do estresse e controle dos sintomas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Síndrome de Burnout. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 5 ago. 2024.

DALLACOSTA, F. M. Stress and burnout syndrome in health professionals. *International Journal of Family & Community Medicine*, v. 3, n. 5, p. 179–183, 2019. Disponível em: <https://medcraveonline.com/IJFCM/stress-and-burnout-syndrome-in-health-professionals.html>.

SOUZA, K. R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, e00309141, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.



DESENHANDO AS EMOÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA COM A OBRA “E SE EU CHORAR?” NO CLUBE DE LEITURA

Camila Vitoria Rodrigues Barreto

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi construída a partir da seguinte pergunta norteadora: de que forma o clube da leitura pode contribuir para o entendimento das emoções e sentimentos das crianças?

Conforme afirma Coelho (2000, p. 84), “as histórias contribuem e permitem que a criança entre em contato de maneira lúdica com diversas formas de sentir e ver o mundo, além de ajudá-la a lidar com questões emocionais, sociais e intelectuais”. Dessa forma, a vivência com histórias estimula as crianças a desenvolverem suas habilidades de leitura, ao mesmo tempo em que se envolvem afetivamente com os conteúdos narrados.

A literatura, nesse contexto, é uma forma acessível e potente de mostrar como lidar, nomear e expressar emoções como medo, raiva e saudade em sala de aula. Segundo Oliveira (2022), a leitura não apenas permite acessar novas experiências, como também possibilita a exploração de variados aspectos emocionais.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a mediação literária, por meio do clube de leitura, pode promover o reconhecimento e a expressão de emoções em crianças, utilizando como recurso a contação da história do livro “E se eu chorar?”, de Mariana Luján e Patrícia Rosas, com ilustrações de Sarah Rosas. Os principais autores que fundamentaram esta pesquisa são Craidy (2001) e Oliveira (2022).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, com a realização de atividade de campo. De forma experimental, realizamos uma roda de leitura com o livro “E se eu chorar?”, das autoras Patrícia Rosas e Mariana Luján, com as crianças da Brinquedoteca do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, no turno da noite, no dia 17 de setembro de 2024.

O encontro foi previamente combinado com a estagiária responsável, que acolheu positivamente a proposta. Não houve aviso prévio aos responsáveis ou às crianças, considerando que a atividade proposta se aproximava da rotina habitual da Brinquedoteca.

No dia da atividade, compareceram três crianças: dois meninos de 4 anos e uma menina de 8 anos. Os materiais utilizados foram folhas em branco, lápis de cor, o livro “E se eu chorar?” e uma caixa de som com músicas suaves para ambientação.

A atividade foi iniciada em um ambiente confortável e tranquilo, com a explicação de que as crianças escutariam uma história e depois poderiam desenhar. A leitura foi feita de maneira interativa, com pausas estratégicas para discutir as emoções dos personagens. As crianças eram convidadas a refletir sobre suas próprias experiências, sempre de forma acolhedora.

No segundo momento, as crianças foram incentivadas a representar suas emoções através de ilustrações. As ilustrações do livro foram utilizadas como apoio visual para ilustrar os sentimentos narrados na história.

Na parte final, retomamos as emoções mencionadas – medo, saudade, raiva e promovemos uma roda de conversa, na qual as crianças puderam compartilhar seus sentimentos, medos e percepções a partir da história.

Além dos desenhos produzidos durante a contação na Brinquedoteca, também foram incluídas produções de outra roda de leitura realizada pelas autoras da obra, no dia 07 de setembro de 2024, em sua residência. Essa atividade contou com a participação de crianças entre 5 e 11 anos, todas primas entre si. Foram recebidos cinco textos dessa experiência — dois de meninas e três de meninos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura, nos anos iniciais, é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois permite criar vínculos com a leitura e com o mundo à sua volta. Por isso, é importante estimular práticas de leitura desde o início da escolarização. Espera-se que o clube de leitura funcione como instrumento de aprendizagem capaz de exercitar habilidades cognitivas e emocionais, desenvolver a imaginação, resolver problemáticas cotidianas e ampliar a visão de mundo. Como afirma Garcia (2024), “ler é uma oportunidade de ver o mundo, mesmo sem sair do lugar.”

O clube de leitura, neste contexto, funciona como espaço de escuta e diálogo, onde as crianças podem questionar, refletir e compartilhar sentimentos, promovendo interação dentro e fora da sala de aula.

A atividade realizada na Brinquedoteca foi dividida em duas etapas: a contação da história “E se eu chorar?” e a produção de desenhos para expressar os sentimentos e emoções.

Durante a contação, as crianças interagiram com a narrativa de Mariana, fizeram perguntas, comentários e demonstraram envolvimento afetivo e imaginativo. Na etapa seguinte, ao desenharem seus sentimentos, foram mencionadas emoções como vergonha, medo e raiva. Foram feitas perguntas como: “Vocês têm medo de quê?”, “E saudade?”, “Vocês sentem raiva?”, e as respostas incluíram: “Tenho vergonha de gente grande”, “Tenho raiva da tia”, “Tenho medo da dentadura do meu irmão”, “Sinto saudade da minha mãe e da minha avó.” Um dos meninos demonstrou desconforto em falar sobre seus sentimentos.

Alguns sentimentos, representados por desenhos, foram nomeados como Pequeno Grande, Ail e Dentes Afiados. O menino que disse ter medo de adultos desenhou um monstro grande, quadrado e com dentes enormes. O que sentia raiva da tia fez um monstro parecido com uma nuvem, triste, e tentou escrever o nome dela. A menina desenhou um monstro azul, com pernas pontiagudas e dentes afiados, representando o medo da dentadura do irmão.

A partir das falas e dos desenhos, percebeu-se que a narrativa da história favoreceu o acolhimento e a expressão de sentimentos. As crianças demonstraram desenvoltura crescente à medida que eram ouvidas e instigadas a refletir.

Já nos desenhos enviados pelas autoras, observou-se que, em um primeiro momento, os sentimentos foram representados com poucos detalhes. No entanto, após perguntas mais reflexivas feitas pela mediadora, como “Quando esse sentimento acontece?”, “Quantas vezes por dia você sente isso?”, “Você reconhece esse sentimento em outras pessoas?”, os desenhos passaram a apresentar mais elementos e riqueza de expressão, como boca, olhos, cores e roupas, o que resultou em uma clara “personalização” dos sentimentos, tornando-os mais concretos e expressivos. Essa evolução mostra como a reflexão pode enriquecer a capacidade das crianças de representar e compreender suas emoções. Vejamos as ilustrações das crianças:

RAIVA



A criança tem raiva dos seus irmãos quando eles pegam suas coisas e implicam com ele.

MEDO



Desenho inicial



Desenho reflexivo

A criança tem medo quando encontra um bicho que ela não gosta, como aranha.

Desenho inicial



SAUDADE

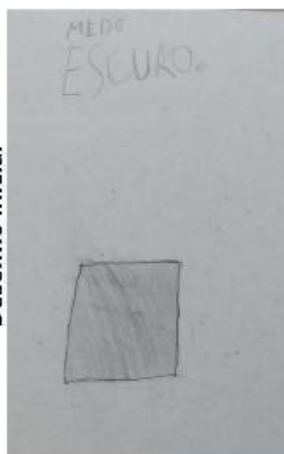


Desenho reflexivo



A criança sente saudade da festa de Natal que geralmente reúne toda a família.

Desenho inicial



MEDO

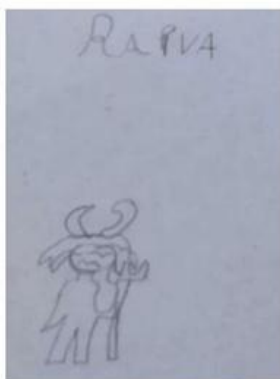
A criança tem medo do escuro e de dormir no seu quarto sozinha.



Desenho reflexivo



Desenho inicial



RAIVA

A criança tem raiva de um colega da escola que vive batendo nela.



Desenho reflexivo



Fonte: Todas as ilustrações são do acervo pessoal

Ao comparar os desenhos das duas etapas, foi possível perceber avanços: as crianças conseguiram elaborar melhor as figuras e dar nome às emoções. A criança de 8 anos, por exemplo, desenhou inicialmente um boneco com chifres e tridente, e no segundo desenho criou um monstro amarelo chamado “Satu”, com traços mais definidos. A criança de 11 anos desenhou, num primeiro momento, uma casa com enfeites natalinos e uma boneca. No segundo desenho, representou uma menina feliz e explicou que sentia saudade das festas de Natal em família, nomeando o desenho de “Natal”.

Essa evolução revela como a reflexão mediada contribui para que as crianças personalizem suas emoções, tornando-as mais visíveis e compreensíveis.

CONCLUSÃO

A leitura da história “E se eu chorar?”, de Mariana Luján e Patrícia Rosas, provocou nas crianças curiosidade e reflexão durante a contação. A partir da narrativa, as crianças foram estimuladas a nomear os sentimentos e a imaginar os personagens conforme suas experiências e emoções.

Observou-se concentração e envolvimento das crianças durante a leitura. Elas compreenderam a personagem, questionaram sobre os nomes dos monstrinhos, suas cores e formas. A literatura, quando mediada de forma lúdica e sensível, permite sair do ensino tradicional e abordar as emoções por meio de linguagem simples e envolvente.

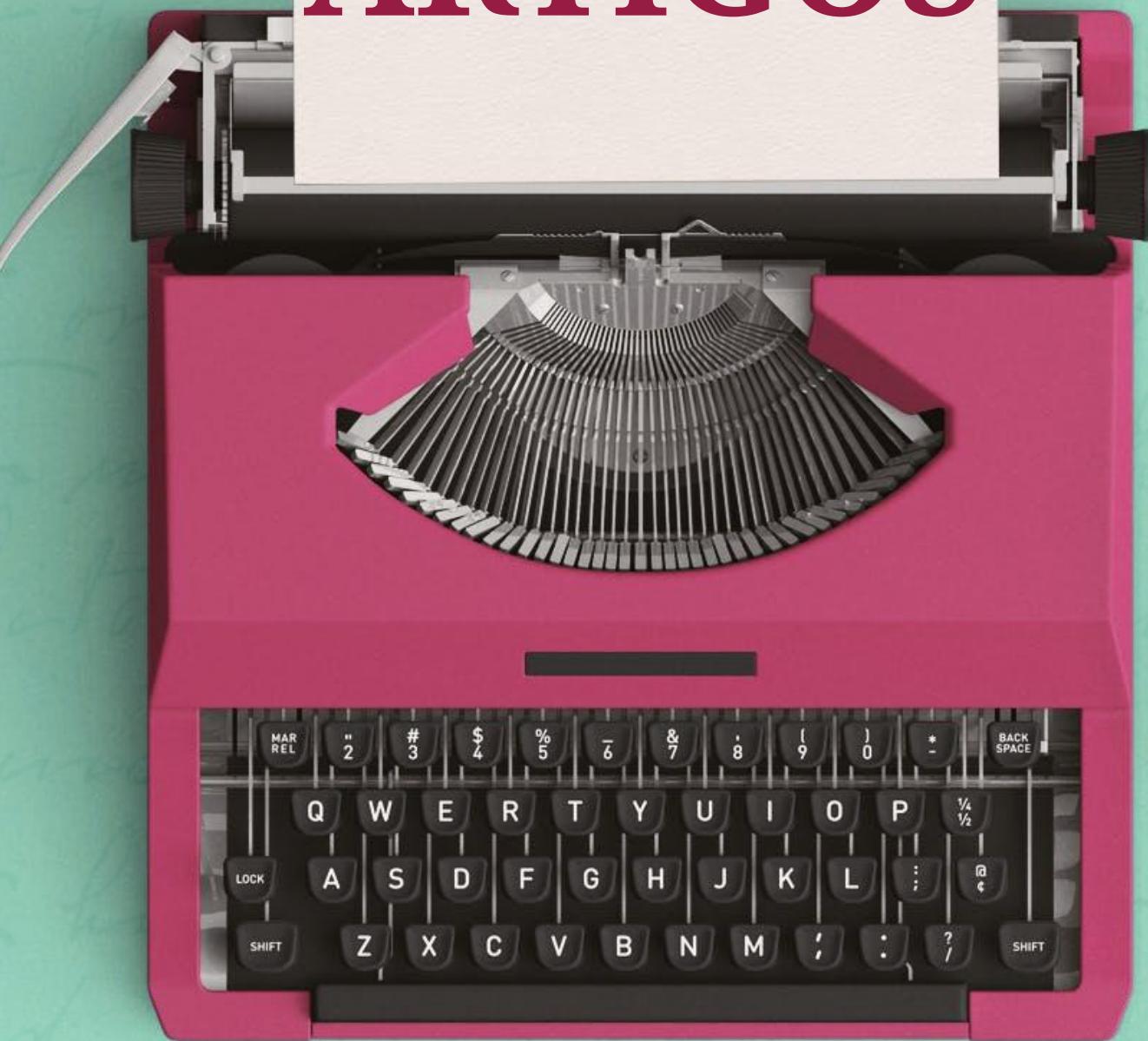
O clube de leitura se apresenta, assim, como um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento socioemocional. Ao estimular conversas sobre sentimentos entre as crianças e seus professores, o clube favorece a escuta, a empatia e a construção de vínculos. Após a leitura, é fundamental que os educadores promovam diálogos sobre a história, os desafios enfrentados pelos personagens e as possíveis relações com o cotidiano das crianças, ajudando-as a compreender e ressignificar suas emoções.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2000.
- CRAIDY, Maria R. KAERCHER, Gládis E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUJÁN, Mariana; ROSAS, Patrícia. E se eu chorar? João Pessoa: CCTA, 2024.
- OLIVEIRA, Ruan. Inovação em educação: leitura ajuda os estudantes a nomear emoções. Porvir, 2 set. 2022. Disponível em: <https://porvir.org/leitura-socioemocionais-auxilio/>. Acesso em: 18 out. 2024.



ARTIGOS







GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ESCRITA

Esta seção reúne artigos que abordam o uso de diferentes gêneros textuais, práticas de oralidade, alfabetização e letramento, com ênfase em estratégias que estimulam a leitura e a escrita nos anos iniciais da educação básica.



O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ana Cláudia Almeida de Lima
Camile Nayanne Maria de Oliveira
José Lucas dos Santos Pereira
Thayná Caroliny de Souza Melo*

RESUMO

No âmbito educacional, acerca da produção da leitura e da escrita, é fundamental trabalhar com os diferentes tipos de gêneros textuais, visto que são essenciais para a aprendizagem dos estudantes, utilizados como metodologia para facilitar e mediar o ensino. Nessa perspectiva, são recursos indispensáveis para o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever. Assim, consideramos a leitura do texto jornalístico imprescindível para a formação do leitor, capaz de entender, integrar-se e atuar na realidade social em que está inserido, via a formação de opiniões e mediante o desenvolvimento da capacidade de reflexão, essencial para assegurar sua participação como cidadão no mundo. Visando a propiciar o desenvolvimento do leitor crítico, exigido pela nova ordem social e pelos princípios estruturadores da atual proposta curricular para o Ensino Fundamental. No contexto da diversidade de gêneros textuais existentes, estabelecemos como recorte o gênero textual notícia. Este estudo objetiva apresentar as contribuições do gênero textual notícia no ensino de língua portuguesa, em relação aos aspectos metodológicos, além de uma revisão bibliográfica específica, a abordagem de pesquisa e qualitativa. Teoricamente, nos apoiamos em Marcuschi (2002); Schneuwly e Dolz (2004), além dos artigos que emergiram da pesquisa bibliográfica. Após leituras realizadas, compreendemos a importância de se trabalhar com gêneros textuais nas escolas, os quais possibilitam a construção do conhecimento de maneira atrativa e dinâmica.

Palavras-chave: Gênero e ensino; Gênero notícia; Ensino fundamental anos iniciais.

INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais são agrupamentos que reúnem textos com características parecidas em relação à função comunicativa, ao conteúdo e à estrutura. Por isso, alguns exemplos incluem narrativas como contos, poemas, ensaios, correspondências, notícias, crônicas, entre outros. Cada tipo de texto possui regras que orientam a produção e a interpretação, destacando a organização da transmissão de ideias e suas manifestações de formas diversas. É fundamental salientar que a importância de trabalhar os diferentes gêneros textuais em sala de aula é relevante, visto que oportuniza aos estudantes aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita de modo contextualizado.

O estudo dos vários tipos de textos auxilia os estudantes a perceberem como a linguagem se modifica de acordo com a finalidade e o público-alvo, incentivando o pensamento crítico e interpretativo. Além disso, a diversidade de gêneros estimula a imaginação e a expressão pessoal, tornando a aprendizagem mais motivadora e significativa. A importância dos gêneros textuais na língua portuguesa está em sua capacidade de organizar a comunicação, possibilitando que falantes e escritores se expressem de maneira clara e apropriada.

Cada tipo de texto possui suas regras, que auxiliam na modelagem da linguagem de acordo com o contexto e a finalidade comunicativa. Isso enriquece o aprendizado da língua, desenvolvendo habilidades de compreensão e produção textual. Ademais, a diversidade de gêneros reflete a pluralidade cultural e social, tornando o estudo da língua mais dinâmico e relevante.

Na contemporaneidade, existe uma quantidade considerável de gêneros textuais, quando comparado a sociedades anteriores. Evidentemente, nota-se que a era digital contribuiu para essa expansão, mas precisamente nos meios de suporte comunicativo, como a rádio, televisão, redes sociais, e meio digital em geral, por serem centralizados na transmissão comunicativa, por sua vez, gradativamente contribui e comporta novos gêneros textuais (Marcuschi, 2002).

No contexto da diversidade de gêneros textuais existentes, optamos por dar ênfase ao gênero textual notícia por ser um dos gêneros de grande circulação social e que temos contato no nosso cotidiano, sendo o seu objetivo informar as pessoas sobre acontecimentos, sejam eles históricos ou recentes. O gênero textual notícia, atualmente, é de extrema importância na sociedade, pois além de informar as pessoas sobre eventos significativos, ajuda na formação de opinião e a promover a transparência em diversas áreas, como saúde, política, economia, educação e etc. Deste modo, o gênero textual ajuda a contribuir para o exercício da cidadania, permitindo que as pessoas se mantenham atualizadas e engajadas com o mundo ao seu redor.

Nessa ótica, o artigo objetiva apresentar as contribuições do gênero textual notícia no ensino de língua portuguesa. Além disso, abordaremos o gênero textual notícia destacando sua função, circulação, suporte e estrutura. Essa análise permitirá entender melhor o papel da notícia na sociedade. Assim, a questão que desencadeia esse estudo, dar-se-á a partir da seguinte indagação: Quais as principais contribuições do gênero textual notícia no ensino de língua portuguesa?

Para alcançar o objetivo e responder essa indagação, o presente trabalho está arquitetado da seguinte forma: após essa breve introdução, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados. Em sequência, os resultados e discussões, trazendo a importância de se trabalhar com gênero textual na escola, para em seguida apresentar o gênero textual notícia, foco deste estudo. Por fim, as considerações finais dos autores, seguidos das referências.

METODOLOGIA

Esse estudo é guiado por uma pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008) este tipo de pesquisa é desenvolvida por intermédio de materiais que já estão finalizados, mediante o uso de várias fontes (artigos científicos, teses, dissertações, livros), assim, todas as investigações exigem a utilização desta natureza. Desse modo, buscamos então, visualizar os trabalhos já finalizados, para entender o que vem sendo discutido sobre a temática e trazer possíveis contribuições para esse estudo.

Essa pesquisa foi desenvolvida no Portal de Periódicos da CAPES em agosto de 2024, utilizando a seguinte palavra-chave: “gênero textual notícia”, a qual resultou em cinquenta (50) trabalhos. Diante disso, estabelecemos alguns filtros: o primeiro filtro utilizado foi tipo, artigo, resultando em quarenta e oito (48) trabalhos; em seguida, o marco temporal de 2019-2024, o qual resultou em trinta e quatro (34); em sequência, utilizamos produção nacional, resultando em trinta e um (31); devido a quantidade de trabalho ainda permanecer alta, utilizamos o filtro revisado por pares, o qual resultou em treze (13) trabalhos. Após essa busca, estabelecemos como critério a análise do título, resumo e artigos com Qualis no estrato A, utilizando a última classificação do quadriênio 2017-2020, por meio da Plataforma Sucupira.

Os critérios de exclusão (Qualis A e trabalhos que versassem sobre o gênero notícia) eliminaram um total de 7 trabalhos: 3 trabalhos no estrato B2, 1 artigo no estrato B3, 1 apresentação de um dossiê temático, 1 publicado em revista não encontrada na Plataforma Sucupira e, 1 objetivou analisar o uso da variante *ter e haver* na modalidade escrita.

Assim, apenas 6 artigos foram selecionados e qualificados adequadamente para este estudo, os respectivos trabalhos fundamentam-se nos resultados e discussões. Salientamos que os trabalhos esses trabalhos selecionados, são bases extremamente importantes para acompanhar o que já vem sendo discutido a respeito do gênero textual notícia, possibilitando ampliar o olhar para o que ainda falta.

QUAIS AS POSSIBILIDADES DE TRABALHAR COM O GÊNERO TEXTUAL NA ESCOLA?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e produção, sugerindo o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Por intermédio dessa proposta, o uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada para orientar o trabalho e as práticas pedagógicas nas escolas através de habilidades e competências. Em relação ao trabalho com gênero textual nos anos iniciais, a BNCC propõe a habilidade (EF15LP01) a qual expressa “Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam” (Brasil, 2018, p. 95).

A definição do gênero, de acordo com a perspectiva bakhtiniana e conforme descrito no estudo de Schneuwly e Dolz (2004), refere-se a concepção metafórica do gênero como um instrumento eficaz para atuar em diversas situações linguísticas. Dito isso, é fundamental destacar que as características marcantes do gênero é considerado como um meio de comunicação, sem ele não tem como desenvolver ou ler um texto, como, por exemplo, sem a poesia, não seria possível ler ou criar poesia. Sendo assim, é um aspecto fundamental da comunicação em geral, e revela uma limitação da visão instrumental.

Além disso, o gênero pode ser compreendido através de três aspectos principais, os quais seriam: os conteúdos que permite expressar; a estrutura dos textos pertencente a esse gênero; as características distintivas das unidades linguísticas, que refletem a posição do enunciador, e os diferentes conjuntos de sequências textuais e tipos discursivos que formam sua estrutura.

Sob essa ótica, a visão das habilidades linguísticas proposta por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) considera as competências necessárias para que um aprendiz produza um gênero textual em uma situação de interação específica. Isso inclui a capacidade de adaptar-se às características do contexto e do tema (habilidade de ação), utilizar modelos discursivos (habilidades discursivas) e dominar tanto as operações psicolinguísticas quanto as unidades linguísticas (habilidades linguístico-discursivas).

No que diz respeito ao gênero e sua definição, Schneuwly e Dolz (2004) desenvolvem a ideia metafórica do gênero como (mega) instrumento que age em situações de linguagem. Uma das particularidades deste tipo de instrumento como de outros, é que ele se destaca por ser constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance. Sem dúvida, esta é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral e, logo, um limite da metáfora instrumental. A mestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação. Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Por isso, o gênero em sala de aula, se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os educandos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Esta reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

A sequência didática é um elemento crucial para o ensino de gênero textual na língua portuguesa, composta e dividida por várias etapas, além de propor de maneira sistêmica como trabalhar em sala de aula, pelo simples fato de conter um conjunto de atividades escolares organizadas e materializada em gênero textual. Nessa ótica, o ensino com gêneros textuais na sala de aula fortalece e aprimora o desenvolvimento crítico e reflexivo dos discentes. Ressaltando essa importância de se trabalhar com gênero textual, Schneuwly e Dolz (2004) formularam um modelo didático com o objetivo de entender as particularidades de cada gênero, compreendendo a relação entre os gêneros trabalhados na escola e os exteriores que funcionam como objeto de referência do estudante.

Nessa perspectiva faz-se inerente fazer menção a concepção de progressão, a qual tem como foco central, a avaliação das capacidades iniciais do aluno, a escolha dos objetivos que merecem uma prioridade para assegurar novas aquisições e que estão literalmente acima das possibilidades dos estudantes, a fim de criar um desafio intelectual desestabilizador. Caracteriza-se também pelas etapas decisivas a serem vencidas, obstáculos e conflitos, ajudas didáticas e as formas de redução de ajuda externa, para permitir aos educandos realizar tarefas dialógicas e analógicas de maneira autônoma. A progressão destacada por Schneuwly e Dolz (2004) apresenta o seguinte percursos:

- Adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- Simplificar a complexibilidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades das crianças;
- Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
- Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- Escolher os momentos de colaboração com os outros para facilitar as transformações;
- Avaliar as transformações produzidas.

A progressão então, orienta a prática do professor a partir das reflexões sistêmicas, não como um conjunto de habilidades ou uma grade fechada. Entretanto, para organizar o ensino de gêneros por progressão, implica a decisão quanto às habilidades e competências em que deseja explorar (Mendonça; Leal, 2007). Schneuwly e Dolz (2004) fazem essa organização da progressão quanto o trabalho com os diversos tipos textuais narrativos, descritivos, argumentativos, dissertativos, embasados em um gênero textual.

Nessa perspectiva, torna-se crucial destacar que, para trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, é preciso ter claro a definição de tipos textuais e os gêneros textuais, pois ambos possuem significados distintos. Dessa maneira, os tipos textuais correspondem às estruturas básicas de organização dos textos, que podem ser identificadas pelas características linguísticas e pela intencionalidade do discurso, como a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Os tipos textuais abrangem somente meia dúzia de categorias, enquanto os gêneros textuais são inúmeros e com formas mais específicas e concretas de textos que circulam em práticas sociais (Marcuschi, 2002).

Assim, os gêneros textuais, são moldados por convenções sociais e usados em diferentes contextos de comunicação, por exemplo, e-mail, artigo científico, notícia, relatório, resenha, romance, aula expositiva, reportagem jornalística, lista de compras, entre outros tipos de gêneros. Em síntese, os tipos textuais são mais conceituais e correspondem à forma como os textos são organizados, enquanto os gêneros textuais são mais concretos e destacam as formas de textos que encontramos no dia a dia, cada um com suas próprias características e finalidades (Marcuschi, 2002).

Em uma sala de aula, marcada por uma diversidade linguística, inicialmente o professor precisa respeitar a linguagem e os conhecimentos prévios de seus estudantes, para gradualmente possibilitar o acesso, à produção e a análise das adequações linguísticas. Em seu respectivo estudo, Marcuschi (2002) evidencia que a produção de um gênero oral ou escrito, não é algo natural, mas construído diariamente, assim, é fundamental a função do professor em trabalhar com diversos gêneros, executando o que diz o PCN. No contexto da diversidade de gêneros possíveis para trabalhar o ensino de língua, estabelecemos como recorte a análise do gênero textual notícia.

O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA: FUNÇÃO, CIRCULAÇÃO, SUPORTE E ESTRUTURA

Na atualidade, a escola vem sendo duramente questionada pelos seus métodos utilizados e pela relação que não estabelece com o mundo exterior (Martins et al., 2021). Nesse sentido algumas instituições estão adotando o ensino com diferentes gêneros textuais, com a finalidade de que esses estudantes possam desenvolver a leitura e a escrita na escola e posteriormente fora dela.

A notícia é um desses gêneros textuais que possibilita o desenvolvimento da leitura e da escrita, por ser um dos gêneros de grande circulação socialmente e que em algum momento de seu dia, terão contato. No que se refere ao ensino por intermédio do gênero textual notícia no ensino fundamental anos iniciais, através da habilidade (EF12LP08)) a BNCC sugere:

“

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 105).

A habilidade destacada propõe o trabalho com o gênero textual notícia, o qual pode ser realizado em colaboração com os colegas e com a mediação do/a professor/a, o qual precisa possibilitar o acesso a notícias curtas, com a comunicação específica para cada público. Ao propor o trabalho com o gênero notícia em sala de aula, alguns professores trabalham de maneira mais consistente os aspectos estruturais, sem fazer interligação a um acontecimento no entorno da vida de seus estudantes (Martins et al., 2021).

O domínio de um gênero está além dos aspectos estruturais descontextualizados, para dominar o gênero e sua utilização adequada, o estudante precisa conhecer a sua funcionalidade, circulação e suporte, para que possa compreender e produzir seus textos com autonomia e criticidade (Martins et al., 2021).

FUNÇÃO

A função do gênero textual notícia é disponibilizar e informar para um público alvo sobre determinados eventos, fatos ou situações recentes de forma clara, objetiva e precisa. A notícia faz parte da vida cotidiana do cidadão, seja por meio de jornais, revistas, blogs, televisão, rádio ou até mesmo através de uma conversa com amigos sobre um evento recente. Esse gênero textual sempre esteve presente na sociedade. Antes do desenvolvimento dos meios modernos de comunicação, os mensageiros da antiguidade já desempenhavam a função de relatar fatos, frequentemente levando informações para autoridades em locais distantes (Martins et al., 2021).

A notícia é um gênero jornalístico, assim como a reportagem, o editorial e a carta do leitor (Martins et al., 2021). No entanto, ela possui características distintas que são moldadas por seu objetivo comunicativo específico. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 21), “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. Assim, os gêneros textuais são desenvolvidos para atender às necessidades sociocomunicativas dos indivíduos, e cada gênero se adapta e assume características próprias conforme as intenções de seus produtores (Martins et al., 2021).

Nesse hiato, a principal função do gênero textual notícia é garantir que o leitor esteja bem informado, possibilitando uma visão imparcial dos eventos, sendo assim, para alcançar esse determinado objetivo, a notícia define-se por uma estrutura bem delineada, incluindo elementos como título, lead (ou lide), corpo e texto e, por fim, o fecho, garantindo que tais informações seja apresentada de maneira acessível e bem organizada. De acordo com Martins et al. (2021), o gênero notícia apresenta as seguintes funções:

- **Informar:** A principal função da notícia é fornecer informações recentes e relevantes sobre eventos ou situações que podem afetar ou interessar o público. Isso inclui fatos concretos e atualizações que são importantes para o entendimento do contexto atual.
- **Atualizar:** As notícias mantêm o público atualizado sobre o que está acontecendo no mundo. Elas cobrem eventos que acabam de ocorrer ou estão em desenvolvimento, garantindo que as pessoas tenham acesso a informações frescas e pertinentes.
- **Educar e Esclarecer:** Além de informar, as notícias podem ter a função de educar o público sobre tópicos específicos, explicando contextos e detalhes que ajudam a compreender melhor o assunto em questão. Isso é particularmente importante em reportagens sobre questões complexas ou técnicas.
- **Orientar a Opinião Pública:** Ao fornecer informações detalhadas e imparciais, as notícias ajudam os leitores a formar suas próprias opiniões e tomar decisões informadas sobre questões sociais, políticas e econômicas.
- **Organizar e Estruturar a Informação:** A estrutura da notícia – com título, lead, corpo e, às vezes, fecho – é projetada para organizar a informação de maneira lógica e acessível. O título capta a atenção, o lead resume as informações mais importantes, e o corpo fornece detalhes adicionais, facilitando a compreensão do leitor.
- **Promover a Transparência:** Ao relatar fatos e eventos de maneira clara e objetiva, as notícias contribuem para a transparência, permitindo que o público tenha acesso a informações importantes sobre o que está acontecendo ao seu redor.

CIRCULAÇÃO E SUPORTE

Os gêneros textuais sempre estiveram presentes na sociedade, seja através de acontecimentos históricos ou novidades atuais, com o objetivo de informar. Atualmente, os meios de circulação de notícias diferem significativamente dos utilizados em séculos passados devido às transformações sociais. As formas de circulação de notícias que temos hoje são aprimoramentos das utilizadas por nossos antepassados (Silva; Silva, 2012). Por exemplo, a carta evoluiu para o e-mail e o jornal impresso, apesar de ainda existir, também pode ser acessado digitalmente por meio de sites. Além desses exemplos, há muitos outros elementos que demonstram essa evolução contínua dos gêneros textuais informativos.

Quanto às mídias tradicionais, os dados da pesquisa apontam que o consumo de notícias on-line ultrapassou os números de informes noticiosos pela televisão, ao mesmo tempo em que o modelo de jornal impresso tem decaído. No caminho inverso, apesar da diminuição dos impressos, o número de assinantes on-line apresenta um crescimento constante. Por isso, muitos jornais têm optado por oferecer conteúdo digital com acesso por meio de sistema de assinaturas (Colombo; Varela; Biazotti, 2023).

Nesta perspectiva, atualmente o gênero textual notícia está presente em nosso cotidiano principalmente por meio da internet, ganhando ainda mais destaque através das redes sociais, como TikTok, Twitter, Instagram, Facebook, whatsapp, youtube entre outras. Dessa forma, todos nós temos acesso e contato com notícias no nosso cotidiano, sobretudo pela internet, a qual destaca-se na circulação do gênero notícia. Muitas vezes, somos bombardeados com informações repetitivas sobre o mesmo tema, especialmente quando uma notícia ganha grande visibilidade na mídia.

De acordo com Colombo, Biazotti e Varela (2023, p. 110) “Atualmente, diversos jornais, como a Folha de S. Paulo, Estadão, ZH, entre outros, estão presentes em grande parte das redes sociais”. Embora o acesso às notícias tenha se ampliado com a internet, por meio de sites de notícias e redes sociais, o corpo das notícias em si tende a ser mais curto. Em seu respectivo estudo, Silva e Silva (2012, p. 9) compreendem que:

“ O corpo da notícia em si tende a ser mais curto, uma vez que as notícias da internet seguem o princípio desse meio virtual de rapidez e agilidade da informação. Há, portanto, pouca informação além do que é relatado no título e às vezes subtítulo, como ocorre nas notícias intituladas “notícias de última hora” em alguns sites.”

Assim, com as transformações tecnológicas, o gênero notícia ganhou maior circulação no ambiente virtual. Para se adaptar a essa realidade das redes sociais, as notícias são apresentadas de forma mais enxuta, sem tantos detalhes, atendendo ao público que deseja se atualizar rapidamente sem gastar muito tempo lendo. No entanto, aqueles que buscam informações mais aprofundadas têm a opção de procurar sites que oferecem uma cobertura mais detalhada sobre o assunto que se assemelha ao jornal impresso.

ESTRUTURA

Este elemento constitutivo relaciona-se com o modo de organizar e estruturar as informações no texto. É conhecida por sua característica habilitadora, possibilita que os textos sejam construídos de maneira apropriada às situações a que se destinam, além de contribuir o leitor para o reconhecimento de um texto coeso e coerente em detrimento de um conjunto de frases soltas.

Tendo em vista essas informações, é iminente constatar que a adequada organização das unidades linguísticas no texto contribui não só para concretizar a efetiva intenção comunicativa de seu autor, como também, facilitar a compreensão pelos leitores. Além disso, é possível perceber que essa organização exerce um papel fundamental na compreensão de diferentes textos, visto que, textos pertencentes a diferentes gêneros apresentam modos de organização também distintos.

A estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, lead, episódio (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse; o episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta e indiretamente no fato, mas não o redator avaliam o que aconteceu (Alves Filho, 2011). Para Alves Filho (2011), o gênero textual notícia difunde a seguinte estrutura:

- Manchete: faz o papel do título;
- Subtítulo: complementa as informações do título;
- Lide: introduz o conteúdo e responde a algumas questões;
- Corpo da notícia: concentra as principais informações;
- Imagem: pode aparecer ou não;
- Legenda de imagem.

Assim, o gênero textual notícia apresenta uma estrutura organizada refletindo diretamente no entendimento do leitor e no propósito comunicativo que o interlocutor pretende transmitir. O propósito, por sua vez, além de informar, pode ser de denunciar, criticar ou estimular uma opinião popular. Dessa forma, torna-se importante trabalhar o gênero notícia visto que, trazer esse conteúdo para sala de aula possibilita uma visão crítica e desenvolvida do gênero, fazendo com que os alunos identifiquem o discurso midiático e façam uma análise a partir da percepção de diferentes pontos de vista.

ENTRE ENSINAR E COLOCAR EM PRÁTICA: UM EXEMPLO DE AULA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA EM UMA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante do que foi falado acima, o gênero textual notícia é uma ferramenta eficiente no ensino de leitura e escrita. No entanto, o acesso à leitura e a produção com diferentes gêneros textuais, em si, não garantem e nem asseguram a construção de leitores e escritores autônomos. Nesse processo de leitura e escrita, os estudantes precisam compreender a linguagem que utiliza-se para escrever determinado texto, compreendendo as características textuais específicas de cada gênero (Santos; Albuquerque, 2021).

Nesse sentido, torna-se necessário oportunizar o acesso aos diferentes gêneros e as situações de sua utilização, bem como testar suas hipóteses. Nessa ótica, a seguir apresentaremos os resultados da pesquisa desenvolvida Santana (2019), na qual investigou a sua própria prática pedagógica enquanto professora/pesquisadora em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, em uma escola pública, com o gênero textual notícia, pautada na sequência didática. Ressaltamos que essa prática foi realizada enquanto a professora/pesquisadora fazia seu mestrado em Letras na Área de Leitura e Ensino (PROFLETRAS/UFPB) em 2016.

O TRABALHO EM SALA DE AULA

A professora/pesquisadora Cristiane Maria da Silva Santana, desenvolveu esse estudo durante seu mestrado em Letras na Área de Leitura e Ensino (PROFLETRAS/UFPB) em 2016, esse estudo intitulado: “A produção escrita a partir do gênero discursivo notícia por meio de sequência didática”, realizado em uma turma do 3º ano do ensino fundamental.

Essa etapa de ensino encontra-se em fase de desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, encontrando algumas dificuldades em relação à leitura e produção textual da turma, a professora/pesquisadora então montou algumas estratégias:

- Inicialmente, apresentou sua proposta para a turma, que seria a construção de um jornal para a escola, com notícias reais do cotidiano desses estudantes e ao final haveria uma exposição.
- Em outro dia, expôs diversos textos que continham notícias em jornais impressos e durante as leituras desses textos, foi chamando a atenção dos estudantes para a estrutura da notícia: o título, o lead e os aspectos composicionais do lead: Quem? Que? Quando? e Onde?.
- Após essa apresentação e leitura, a pesquisadora propôs um desafio à turma e eles aceitaram realizar uma primeira produção.
- Posteriormente, listou-se uma série de problemas que estavam acontecendo na sua cidade e em seu bairro, disponibilizando um varal com diversos jornais para que durante a produção, os estudantes tivessem o maior contato com o gênero notícia.
- Em seguida, partiu para a produção do título e do lead, com base nas orientações e modelos de notícia disponibilizados em sala de aula.
- Logo depois, analisou as cinco primeiras produções, para entender até que ponto eles compreenderam a estrutura composicional do gênero notícia.
- Após a primeira análise em grupos, solicitou uma segunda produção, cujo foco era transcrever e editar seus textos.
- Por fim, organizou um jornal e expôs nos corredores da escola, para que os pais pudessem apreciar as produções de seus/suas filhos/as.

Considerando essas estratégias, destacamos alguns pontos desta sequência desenvolvida pela professora/pesquisadora Cristiane. De início, é necessário conhecer um gênero textual pela leitura e suas características específicas, essa estratégia adotada pela professora/pesquisadora, contribui para um desenvolvimento mais efetivo. Para a produção de uma notícia, a professora/pesquisadora, listou problemas reais, os quais estavam acontecendo ao redor desses estudantes, essa estratégia permite a criticidade e reflexividade dos estudantes. Durante a primeira produção, a professora/pesquisadora disponibilizou diversos jornais, para que nesse momento, os/as estudantes tivessem um maior contato com o gênero notícia, possibilitando consultar os aspectos estruturais, entre outros.

Após a primeira produção, a professora/pesquisadora dividiu a sala em pequenos grupos e entregou um texto de um/a estudante, para que pudessem analisar e apontar possíveis correções de forma colaborativa, essa estratégia permitiu uma maior interação entre os/as estudantes. Em seguida, a professora/pesquisadora, solicitou a transcrição da segunda produção pelos grupos, a qual deveria manter aspectos idênticos aos da primeira produção, esse método é eficiente e proporciona um ambiente de aprendizagem colaborativa e reflexiva. Por fim, expôs todas as produções dos/das estudantes nos corredores da escola, valorizando as suas respectivas produções. A seguir, analisaremos essas produções e contextualizamos de maneira sistêmica, o desenvolvimento dessas produções.

Produções dos estudantes

Após a realização das primeiras produções dos estudantes, a professora/pesquisadora analisou 5 das 10 produções que foram desenvolvidas na sala de aula, as quais serão apresentadas no quadro 1.

Quadro 1: Primeira produção dos/as estudantes

TEXTO	NOTÍCIA	TRANSCRIÇÃO DO LEAD
1	Não escreveu um título	Os professores não estão indo para Escola que o Prefeito não está pagando as Escolas
2	A greve dos professores	Os professores não estão indo para escola por causa dos prefeitos que não estão pagando as crianças estão sem aulas porque os professores não estão recebendo salários
3	Política Eleição	Nodia2otuboaspessoasvaeescolheroperfedo cidadena ruapacacarrodesonacicaZepao
5	Lixo	Na ruas tão muta polisão soprefeto não pagar nas preza se lixo taças a dengue matando as pessoas não pode a água parada
8	Saúde	Crianças de 15 anos para baixo devem tomar a vacina contra HPV as vacinas acabam no dia 30 de Setembro.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024, a partir dos dados do artigo de Santana, 2019.

Analizando essas primeiras produções, nota-se diversos problemas em relação a ordem gramatical e segmentação de palavras, mas, o propósito inicial dessa atividade era proporcionar aos estudantes o contato com o gênero textual notícia e sua produção. Em seguida, a professora/pesquisadora separou a turma em pequenos grupos, para que pudessem realizar de forma colaborativa as devidas correções e sugestões de melhorias. Essa proposta da professora/pesquisadora, oportunizou uma interação entre os pares e a construção do conhecimento, utilizando duas habilidades propostas orientadas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 95):

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Através da participação dos estudantes em atividades socialmente partilhadas, eles desenvolvem habilidades linguísticas necessárias ao uso da língua escrita e da reflexão. Posteriormente, os estudantes trocaram entre si os textos e tentaram identificar os possíveis “erros” a serem corrigidos. Nesse sentido, após as devidas correções de forma colaborativa, os estudantes transcreveram seus textos, conforme exposto no quadro 2.

Quadro 2: Segunda produção dos/as estudantes:

TEXTO	NOTÍCIA	TRANSCRIÇÃO DO LEAD
1	Escolas ficam em greve por falta de pagamento	Em Santa Rita os professores não estão indo para escola porque o prefeito não está pagando os salários dos professores. A sala de aula fica vazia. Não se sabe quando as aulas vão voltar.
2	A greve dos professores	Os professores não estão indo para escola por causa dos prefeitos que não estão pagando as crianças estão sem aulas porque os professores não estão recebendo salários
3	Política Eleição	No dia 2 de outubro as pessoas vão escolher o prefeito da cidade. Na rua de Várzea Nova passa carro de som com música de Zé Paulo.
5	Lixo	Na ruas tão muta polisão soprefeto não pagar nas preza se lixo taças a dengue matando as pessoas não pode a água parada
8	Saúde	Criança abaixo de 15 anos deve tomar a vacina conta HPV. As vacinas acabam no dia 30 de Setembro para tomar vacina tem que levar o cartão de vacina.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024, a partir dos dados do artigo de Santana, 2019.

Esse texto em destaque, revela que o/a estudante apresentou os aspectos composicionais do lead: Quem? Escolas, Que? Em greve, Quando? Momento atual e Onde? Santa Rita. Essa sequência didática realizada pela professora/pesquisadora, foi totalmente necessária para a segunda produção, a qual foi mais elaborada. Após essas produções, a professora/pesquisadora organizou com os/as estudantes o jornal da escola com auxílio do aplicativo online Microsoft Publisher (2010), esse aplicativo permitiu concretizar um jornal impresso, com as notícias desses estudantes. Através de uma culminância, foi exposto no corredor da escola todas essas produções, para que toda a escola e os pais pudessem apreciar, admirar e contemplar tais produções.

Diante disso, concluímos que a professora/pesquisadora Cristiane fez o uso de estratégias que foram extremamente proveitosas para superar algumas dificuldades encontradas na turma, principalmente porque proporcionou a produção de uma notícia a partir da sua realidade.

Dolz e Schneuwly (2004, p.88-89), inspirados na psicologia da linguagem, distinguem quatro níveis para a produção de textos: a) Representação da situação de comunicação – o aluno aprende a fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade, de sua posição como autor e do gênero pretendido; b) Elaboração dos conteúdos - o aluno conhece as técnicas para buscar, elaborar e criar conteúdos; c) Planejamento do texto – o aluno estrutura seu texto de acordo com a finalidade ou destinatário que deseja atingir; d) Realização do texto – o aluno escolhe os meios de linguagem para escrever seu texto como: vocabulário, situação, variação dos tempos verbais, organizadores textuais, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigamos a importância de se trabalhar com o gênero textual notícia nas escolas, para isso, estabelecemos como questão norteadora: Quais as principais contribuições do gênero textual notícia no ensino de língua portuguesa? Compreendendo-o como uma grande possibilidade de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para compreensão e produção de um texto, torna-se relevante pontuar que todos os textos se corporificam em um gênero textual, sejam eles escritos ou orais (Marcuschi, 2002). Essa informação é necessária, pois, cada gênero tem uma função, uma estrutura, um suporte, além de exigir uma escrita ou oralidade específica. Nessa ótica, apresentamos uma análise de uma sequência didática aplicada pela professora/pesquisadora Cristiane Santana em sua turma de 3º ano, utilizando o gênero textual notícia, disposta em sua pesquisa de mestrado (Santana, 2019). Os estudantes conheceram as características específicas do gênero notícia e sua função comunicativa, para que pudessem produzir um texto noticioso.

A pesquisa acerca da relevância do gênero textual notícia na educação em língua portuguesa demonstra várias contribuições valiosas para o aprimoramento da leitura e escrita dos estudantes. Ao examinarem suas características e finalidades, os estudantes não só desenvolvem suas competências linguísticas, como também se tornam mais críticos e conscientes do contexto que os cerca.

Ao analisar a sequência didática sugerida pela professora Cristiane, notamos que a interação direta com a estrutura e o propósito das notícias ajuda os estudantes a entenderem a importância da informação em diferentes contextos sociais e culturais. Essa metodologia ativa estimula a criação de textos, criando um ambiente onde os alunos podem articular suas ideias de maneira clara e estruturada. Além disso, a prática de redigir notícias desenvolve habilidades importantes, como a avaliação crítica de fontes, o reconhecimento de fatos e a capacidade de diferenciar opiniões de informações. Essas habilidades são cruciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a educação de cidadãos conscientes e engajados.

De maneira geral, o gênero textual notícia se destaca como um recurso importante no aprendizado da língua portuguesa. Ele não só amplia o vocabulário dos estudantes, como também os capacita a lidar com as informações de forma mais crítica e responsável, tanto na sua recepção quanto na sua criação. Assim, a inserção desse gênero nas abordagens educativas deve ser promovida, com o objetivo de tornar o ensino mais ativo e alinhado à realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 ago. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 25 ago. 2024.
- COLOMBO, Macri Elaine; VARELA, Ulysses do Nascimento; BIAZOTTI, Vinicius. Jornalismo e internet: evolução e perspectivas dos processos de circulação de notícias. Juiz de Fora, PPGCOM – UFJF, v. 17, n. 2, p. 108-124, 2023.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas para pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Lucerna, 2002. p. 1-36.
- MARTINS, Suely de Sousa; OLIVEIRA, Luis Henrique de; SALVIANO, Raimundo Nonato da Silva; FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. Gêneros textuais e sequência didática: ferramentas para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita numa perspectiva sociodiscursiva. Revista do GELNE, Natal/RN, v. 23, n. 1, p. 169-184, 2021.
- MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi F. S.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-71.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SANTANA, Cristiane Maria da Silva. A produção escrita a partir do gênero discursivo notícia por meio de sequência didática. Revista ENTRELETRAS (Araguaína), v. 10, n. 2, p. 428-443, 2019.
- SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi F. S.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95 a 110.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-73.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 51-52.
- SILVA, Batista do Nascimento; SILVA, Pollyanna Honorata. Notícia: A fluidez de um gênero. Uberlândia: Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.



USO DO GÊNERO SPOT DE RÁDIO PARA PRÁTICA DA ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Milena Bezerra
Wivian Silva Tavares*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas de oralidade em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando o gênero spot de rádio como instrumento pedagógico. Partindo da pergunta: "Como o spot de rádio pode contribuir para a prática da oralidade com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental?", a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de base exploratória. A metodologia fundamenta-se na revisão bibliográfica, com análise de obras e artigos que abordam a oralidade, os gêneros orais, os gêneros publicitários e o uso do rádio na educação. O trabalho explora como o spot de rádio, enquanto gênero oral publicitário, pode facilitar o desenvolvimento de habilidades orais, promovendo a escuta ativa, a clareza na fala e a capacidade de comunicação. Além de demonstrar o potencial do spot de rádio como uma ferramenta prática e acessível para o aprimoramento da expressão oral no contexto escolar, contribuindo para a formação comunicativa dos alunos.

Palavras-chave: Spot de rádio, oralidade, ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A oralidade é vista como uma das principais habilidades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e comunicativo de todos os indivíduos. Trata-se de uma linguagem que precisa continuar sendo desenvolvida durante os anos iniciais do ensino fundamental, já que durante esse período que a linguagem oral, assim como a escrita, desempenha um papel de extrema importância na formação do discente.

Com base nesse contexto, é essencial que se busque por metodologias e práticas pedagógicas que auxiliem a prática e o aprimoramento da oralidade e apresentem os gêneros orais de forma dinâmica, de acordo com a realidade e experiências dos alunos. O spot de rádio, por ser um gênero publicitário oral híbrido, que combina elementos escritos e orais com criatividade e objetividade, pode ser considerado um instrumento didático promissor para o desenvolvimento da oralidade e dos gêneros orais dentro das instituições escolares.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre o uso do spot de rádio como uma ferramenta eficaz para as práticas de oralidade com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da pergunta de pesquisa: "Como o spot de rádio pode contribuir para a prática da oralidade em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental?", o estudo propõe uma argumentação que apresenta os conceitos de gêneros orais e publicitários, destacando o spot de rádio como um gênero que possui diversas possibilidades para a educação.

Em busca de atingir esse objetivo, inicialmente apresentamos o percurso metodológico. Em seguida, o referencial teórico que abordará a importância da oralidade e dos gêneros orais no processo de ensino-aprendizagem, através de autores como Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2011), explorando também o conceito de gêneros publicitários e, especificamente, o spot de rádio. E, por fim, as considerações.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e de base exploratória, com o objetivo de investigar e refletir sobre o uso do spot de rádio como instrumento para a prática da oralidade em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Como não se pretende realizar uma coleta de dados empíricos, a metodologia adotada concentra-se na revisão bibliográfica de autores e teorias relevantes para o tema.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa de base exploratória, que busca ampliar a compreensão sobre a potencialidade do gênero spot de rádio enquanto ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades de oralidade com crianças. O caráter exploratório visa buscar novas reflexões e ampliar o debate sobre a utilização de gêneros orais e midiáticos no ambiente educacional.

As fontes de dados desta pesquisa são de natureza bibliográfica, abrangendo livros e artigos científicos que discutem os temas centrais do trabalho: oralidade, gêneros orais, o spot de rádio como formato midiático e suas possíveis aplicações no ensino. Entre os livros abordados é possível destacar: "Como Falar no Rádio: prática de locução AM e FM", de Cyro César, que explora aspectos práticos da locução e do uso da voz no rádio, elementos fundamentais para compreender o funcionamento do spot de rádio; "Gêneros Radiofônicos", de André Barbosa Filho, que traz uma visão detalhada sobre os diferentes formatos de programas de rádio, entre eles o spot, ajudando a situá-lo dentro dos gêneros midiáticos; e "Gêneros orais e escritos na escola", de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que trata da utilização dos gêneros textuais no ambiente escolar, oferecendo uma base para discutir a inserção dos gêneros orais, como o spot de rádio, no ensino de oralidade.

Entre os artigos citados, podemos destacar: “Spot como prática de oralidade em sala de aula do ensino fundamental”, de Joseane Aparecida da Silva Lopes de Almeida e Acir Mário Karwoski, que oferece uma análise prática do uso do spot de rádio no desenvolvimento da oralidade em sala de aula; e “Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola”, de Ana Cristina Bentes, que reflete sobre o papel das práticas orais na escola e sua importância para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

Sendo assim, a análise dos dados foi feita por meio de uma revisão bibliográfica. Foram levantadas e discutidas obras acadêmicas e artigos que abordam as práticas de oralidade no ensino fundamental, bem como estudos sobre o uso de mídias, como o rádio, no contexto educacional. A análise teórica foi conduzida de modo a estabelecer conexões entre as diferentes abordagens teóricas e pedagógicas, buscando compreender como o spot de rádio pode ser inserido como uma ferramenta para o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos.

REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE

Marcuschi (2008) define a oralidade como uma atividade comunicativa que acontece através da construção de sentidos e significados gerados pelas experiências, interações sociais das pessoas através do ato da fala, podendo ocorrer de forma mais natural e espontânea ou de maneira mais controlada.

A oralidade possui um importante papel na compreensão e desenvolvimento das habilidades de comunicação orais e escritas de todas as pessoas. Devido a isso, é necessário destacar a importância da realização de práticas, durante os anos escolares, que ampliem saberes relacionados ao uso da fala e da escrita dos discentes nos diferentes contextos.

Com base nos estudos de Schneuwly e Dolz (2011), os gêneros orais são destacados como discursos de fala que possuem determinados conceitos e características, que serão analisados e modelados de acordo com o contexto inserido, cultural ou social. Ou seja, com a situação comunicativa do momento. Esses autores afirmam que:

“ As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais (Schneuwly; Dolz, 2011. p.62). ”

Nesse sentido, os gêneros orais possuem uma ampla margem de práticas discursivas, como por exemplo: entrevistas, conversas, anúncios, narração. A estrutura e linguagem de cada gênero (o que falar, para quem falar e quando falar) vai depender da interpretação do interlocutor e da situação inserida.

Tanto Marcuschi (2008) quanto Schneuwly e Dolz (2011) concordam que o ensino da oralidade através dos gêneros orais na escola possui uma extrema importância, não só para o desenvolvimento da escrita e fala, mas também para que os estudantes consigam compreender a variedade de gêneros e saibam como e quando utilizar, se expressando de maneira adequada e se adaptando a fala e o contexto em diferentes situações.

A Base Nacional Comum Curricular brasileira, conhecida como BNCC, aborda o estudo da oralidade e dos gêneros orais nas instituições escolares na área de linguagem. Nas competências gerais do ensino fundamental a BNCC diz que todos os alunos a fim de solucionar problemas, expressar suas ideias e desenvolver o senso crítico, precisam do ensino de diversas formas de linguagens, incluindo a oralidade e os gêneros orais. De acordo com o documento é preciso

“ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p. 61).”

No eixo específico designado à oralidade, a BNCC apresenta o tema afirmando que a oralidade é toda prática de linguagem que aconteça de forma oral, seja pessoalmente ou pela internet. O documento também apresenta quais seriam essas práticas de linguagem trabalhadas no ambiente escolar, citando “aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista” (Brasil, 2018, p.78-79), incluindo gênero e contexto, a compreensão do que são os gêneros orais, produção de textos orais e a relação entre fala e escrita ou gêneros híbridos.

Com base na BNCC, Bentes (2010) acrescenta que o trabalho da oralidade no ensino infantil e fundamental, vai muito além das palavras que saem da voz. Segundo a autora, inclui também a entonação, o ritmo com que falamos e até mesmo as pausas feitas durante a fala, o movimento corporal, os gestos, os olhares e expressões faciais que fazemos. Esse olhar ressalta que é fundamental, especialmente durante os anos iniciais do ensino fundamental, que os professores apresentem durante as aulas o uso dos gêneros orais em outras áreas, como no jornalismo, publicidade, teatro, no rádio, através da locução, por exemplo, para que as crianças compreendam melhor o uso desses gêneros nessas determinadas áreas como estratégia de comunicação, informação e persuasão. Ampliando a compreensão de que elas mesmas podem utilizar os gêneros orais não só no ambiente escolar, para apresentações e trabalhos, mas principalmente no seu cotidiano.

Tanto Marcuschi (2008) quanto Schneuwly e Dolz (2011) concordam que o ensino da oralidade através dos gêneros orais na escola possui uma extrema importância, não só para o desenvolvimento da escrita e fala, mas também para que os estudantes consigam compreender a variedade de gêneros e saibam como e quando utilizar, se expressando de maneira adequada e se adaptando a fala e o contexto em diferentes situações.

A Base Nacional Comum Curricular brasileira, conhecida como BNCC, aborda o estudo da oralidade e dos gêneros orais nas instituições escolares na área de linguagem. Nas competências gerais do ensino fundamental a BNCC diz que todos os alunos a fim de solucionar problemas, expressar suas ideias e desenvolver o senso crítico, precisam do ensino de diversas formas de linguagens, incluindo a oralidade e os gêneros orais. De acordo com o documento é preciso

“ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p. 61).”

No eixo específico designado à oralidade, a BNCC apresenta o tema afirmando que a oralidade é toda prática de linguagem que aconteça de forma oral, seja pessoalmente ou pela internet. O documento também apresenta quais seriam essas práticas de linguagem trabalhadas no ambiente escolar, citando “aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista” (Brasil, 2018, p.78-79), incluindo gênero e contexto, a compreensão do que são os gêneros orais, produção de textos orais e a relação entre fala e escrita ou gêneros híbridos.

Com base na BNCC, Bentes (2010) acrescenta que o trabalho da oralidade no ensino infantil e fundamental, vai muito além das palavras que saem da voz. Segundo a autora, inclui também a entonação, o ritmo com que falamos e até mesmo as pausas feitas durante a fala, o movimento corporal, os gestos, os olhares e expressões faciais que fazemos. Esse olhar ressalta que é fundamental, especialmente durante os anos iniciais do ensino fundamental, que os professores apresentem durante as aulas o uso dos gêneros orais em outras áreas, como no jornalismo, publicidade, teatro, no rádio, através da locução, por exemplo, para que as crianças compreendam melhor o uso desses gêneros nessas determinadas áreas como estratégia de comunicação, informação e persuasão. Ampliando a compreensão de que elas mesmas podem utilizar os gêneros orais não só no ambiente escolar, para apresentações e trabalhos, mas principalmente no seu cotidiano.

Marcuschi (2008) destaca que oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Isso mostra que ambas são essenciais no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Quando se discute oralidade e escrita em suas práticas distintas, destacamos que há gêneros que transitam entre essas duas formas de comunicação. Pois, há aqueles que são puramente orais, como conversas e debates, e outros que são exclusivamente escritos, como artigos e ensaios. Também há os gêneros híbridos, que combinam aspectos de ambos, como palestras, podcasts e peças teatrais, por exemplo, que mesclam características da linguagem oral e escrita.

Nesse contexto de discussão sobre os gêneros, é importante compreender como se organizam os gêneros orais primários e secundários. De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros primários são aqueles utilizados em situações cotidianas e informais, como conversas e diálogos espontâneos. Por outro lado, os gêneros secundários são mais complexos e surgem em contextos formais e planejados, como palestras, seminários, debates. Embora esses gêneros derivem dos primários, eles exigem uma maior elaboração e organização.

A transição dos gêneros orais primários para os secundários ilustra a progressão da comunicação, onde a oralidade espontânea dar lugar a formas mais estruturadas e planejadas de expressão. Esse movimento é evidente na publicidade, que utiliza elementos de gêneros secundários para criar mensagens persuasivas e impactantes. Os gêneros publicitários orais utilizam técnicas como entonação, ritmo e linguagem corporal para envolver o público e transmitir mensagens de forma eficaz. Com isso, ensinar aos alunos estratégias publicitárias pode promover um entendimento mais profundo dos gêneros orais.

GÊNEROS ORAIS PUBLICITÁRIOS: SPOT DE RÁDIO

Os gêneros publicitários são, como o nome sugere, um gênero linguístico específico, utilizado para a comunicação publicitária, que possui como característica principal a oralidade e formatos específicos de textos para se comunicar com o público-alvo/consumidor (Filho, 2009). Com base nos estudos Schneuwly (2011), compreendemos que, por possuírem um formato mais específico de comunicação e gêneros textuais que precisam ser adaptados de acordo com o tipo de mensagem que o anunciante quer passar e com o público que a mensagem quer atingir, os gêneros publicitários são classificados como gêneros secundários.

Dentre os gêneros publicitários mais conhecidos podemos destacar o anúncio impresso e televisivo, jingle, testemunhal e spot publicitário de rádio. O Spot de rádio ou spot publicitário, podendo ser traduzido e utilizado também como Espote, possui origem da palavra inglesa “spot advertising” que significa de forma literal “ponto de propaganda”. De acordo com Filho (2009), essa forma específica de comunicação de rádio surgiu em meados de 1930, através de Ida Bailey Allen, Aunt Sammy e Betty Crocker que, para conseguir mais audiência e patrocinadores para os seus respectivos programas, tiveram a ideia de criar peças publicitárias curtas através do rádio, as quais, por terem um tempo reduzido durante as transmissões, eram mais baratas.

É importante ressaltar que no Brasil a propaganda no rádio, não só o spot, mas também todos os tipos de publicidade que visava divulgar ou vender, seja produtos ou lazer, só foi autorizada a partir de 1932, pelo então presidente da república Getúlio Vargas. Cezar (2009) afirma que, a autorização de veiculação da propaganda nas rádios brasileiras deu uma característica mais popular à rádio na época.

O spot de rádio é um anúncio publicitário curto, transmitido pelas emissoras de rádio com geralmente quarenta e cinco segundos ou menos de duração, que possui como objetivo principal a divulgação de um produto, serviço ou alguma ideia. “A característica principal do espote é a fala de locutores e atores apoiada por trilha musical, vinhetas, efeitos sonoros, e ruídos que, devidamente superpostos, criam o cenário necessário para o entendimento da mensagem transmitida” (Filho, 2009, p.123).

O spot de rádio, por ser um meio de comunicação focado completamente na parte auditiva, necessita prioritariamente da utilização de recursos como a voz, música de fundo e textos sucintos com escolhas de palavras assertivas e criativas que contemplem o objetivo estabelecido no Briefing do projeto e atinjam o público-alvo certo.

Os gêneros publicitários, além de sua natureza multissensorial, destacam-se pela capacidade de condensar e transmitir informações de maneira rápida e impactante. Eles empregam técnicas de apelo emocional, lemas e repetição para criar impressões duradouras na mente do consumidor. Segundo Camara e Ramos (2023, p. 45), “Os anúncios publicitários exemplificam um gênero multimodal, onde texto, imagem e som se combinam para criar uma mensagem persuasiva e eficaz”. Esse gênero é particularmente relevante no contexto educacional, pois ao ensinar os alunos sobre as estratégias utilizadas em campanhas publicitárias, eles desenvolvem uma visão crítica sobre a construção das mensagens e seu impacto no comportamento do público.

No entanto, Almeida e Karwoski (2024) destacam que, apesar de ser indicado por documentos oficiais como a BNCC, o ensino dos gêneros orais nos ambientes escolares enquanto proposta pedagógica, ainda é mínima. Percebe-se que durante os anos iniciais e finais do ensino fundamental, assim como no ensino médio, o que vem acontecendo é uma supervalorização somente da escrita, deixando o ensino da oralidade muitas vezes de fora. Movimento que na opinião dos autores é incoerente, pois oralidade e escrita deveriam se relacionar e ter o mesmo nível de importância no contexto de ensino.

Pensando nessa relação entre escrita e oralidade acreditamos que o estudo dos gêneros publicitários, especialmente do spot de rádio, pode trazer diversos benefícios para o ensino-aprendizagem do oral com as crianças. Como gêneros híbridos, além de ampliar a compreensão dos gêneros orais, o estudo dos gêneros publicitários oferece uma perspectiva prática e aplicada sobre como a comunicação pode ser moldada para atender a objetivos específicos, utilizando diferentes recursos para ampliar o repertório dos alunos (Camara; Ramos, 2023).

SPOT DE RÁDIO NO ENSINO DA ORALIDADE

Almeida e Karwoski (2024) afirmam que, apesar da oralidade poder ser trabalhada em diversas disciplinas através de debates, seminários e palestras ministradas pelos próprios alunos, o uso dos gêneros publicitários, como o spot de rádio, aliados as aulas de língua portuguesa proporcionam um aprendizado de maior relevância para além das obrigatoriedades educacionais. Os autores defendem que para garantir que o ensino da oralidade seja eficaz e dinâmico, é fundamental evitar abordagens monótonas ou engessadas. Neste sentido, a utilização do spot de rádio se destaca como uma ferramenta inovadora e autêntica para explorar o gênero oral. De acordo com eles,



Com o spot pretendemos contribuir para que a abordagem da oralidade em sala de aula não seja realizada com atividades monótonas ou cristalizadas, mas de uma maneira autêntica, de forma a promover reflexões básicas que implicam no trabalho didático com um gênero oral visando ao aprendizado sobre a exposição oral pública (Almeida; Karwoski, 2024, p.77).

Sendo assim, o gênero spot de rádio se apresenta como aliado capaz de promover uma aprendizagem mais ativa na qual estudantes não apenas aprendem sobre o gênero oral, mas praticam também o desenvolvimento da autonomia e segurança na sua expressão verbal.

Dentro desse contexto, o ensino da oralidade junto com o gênero spot de rádio seria realizado através de atividades em que os próprios alunos pudessem criar o seu próprio spot de rádio, passando por todas as etapas de preparação (brainstorm, temática, roteiro, gravação e apresentação), deixando aberto a temática do spot, para que eles consigam trabalhar a imaginação e criatividade. Dando, assim, oportunidade de protagonismo aos alunos, através de atividades em grupos ou individuais (Soares, 2018).

Ao explorar a aprendizagem da oralidade por meio do gênero spot de rádio o objetivo vai muito além de entender as características desse formato publicitário, relaciona-se ao estímulo do pensamento crítico dos alunos sobre as práticas discursivas, promovendo assim um ambiente de comunicação persuasiva. O spot de rádio, por sua capacidade de sintetizar informações de forma rápida e eficaz, oferece uma oportunidade rica para analisar e praticar aspectos fundamentais da oralidade (Almeida; Karwoski, 2024).

Além disso, o processo de produção desse gênero exige que os alunos planejem suas falas de forma estratégica, organizando suas ideias para transmitir a mensagem de forma clara e eficiente. Esse exercício contribui para o desenvolvimento de competências discursivas, como a habilidade de estruturar um discurso de acordo com um objetivo específico, a autoconfiança para falar em público e a capacidade de persuasão. Como defendido por Almeida e Karwoski (2024, p. 85), o spot é "uma oportunidade para que o professor e a escola vençam o apagamento conferido à oralidade nas aulas de língua portuguesa e auxilie os educandos no desenvolvimento de novas habilidades relacionadas à prática oral". Isso faz com que a oralidade não seja vista apenas como uma atividade complementar, mas como uma parte essencial da formação dos alunos, integrando-se às demandas da comunicação moderna.

Conforme discutido por Cesar (2017), a prática da locução no rádio exige o domínio de técnicas vocais, o que pode ser adaptado para o contexto educacional como um exercício de modulação da voz, entonação e clareza na fala. Filho (2009) complementa essa compreensão ao destacar a simplicidade e a objetividade do spot de rádio como um formato acessível, que permite aos alunos desenvolverem suas habilidades de comunicação de forma prática e envolvente.

Além disso, Schneuwly e Dolz (2011) argumentam que os gêneros orais desempenham um papel crucial no desenvolvimento linguístico e social dos alunos, destacando a importância de trazer para a sala de aula práticas reais de comunicação oral. O spot de rádio, como demonstrado pelos estudos de Almeida e Karwoski (2024)), oferece uma oportunidade para que os alunos participem de um processo de criação coletiva, incentivando a escuta ativa, o planejamento do discurso e a cooperação entre pares.

Em síntese, o uso do spot de rádio no ensino da oralidade é uma abordagem inovadora e prática que vai além da simples transmissão de conteúdos. Ele promove o desenvolvimento integral das habilidades orais dos alunos, incentivando a criatividade, a organização do discurso e a reflexão crítica sobre as práticas discursivas na sociedade. Ao aplicar essa estratégia, os professores ampliam o repertório comunicativo dos alunos, preparando-os para situações reais de comunicação, dentro e fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre o potencial do gênero oral spot de rádio como uma ferramenta pedagógica eficaz para o desenvolvimento da oralidade com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de uma revisão bibliográfica, foram explorados conceitos relacionados à oralidade, gêneros orais e o spot de rádio enquanto gênero publicitário.

A implementação do spot de rádio como uma ferramenta pedagógica que auxilia o ensino da oralidade oferece uma oportunidade significativa para inovar nas práticas pedagógicas educacionais, indo além das abordagens tradicionais e monótonas muitas vezes encontradas nas salas de aula. A oralidade, como linguagem a ser desenvolvida, é essencial no desenvolvimento cognitivo e comunicativo. E, por isso, precisa ser ensinada de forma dinâmica e contextualizada, por meio de práticas de linguagem como o spot de rádio, que por ter sua característica híbrida se apresenta como um gênero promissor.

Ao integrar a produção de spots de rádio no meio ambiente escolar, os alunos não só praticam a organização e clareza na discussão, mas também não incentivados a refletir sobre gêneros orais com criticidade. Essa abordagem também discute e problematiza os meios midiáticos presente no cotidiano dos alunos formando assim seres humanos mais atentos a esse formato de mídia. Essa abordagem valoriza o protagonismo estudantil, a autonomia e o desenvolvimento de características importantes como a persuasão, o planejamento, a autoconfiança de falar em público.

Os estudos analisados demonstraram que o uso do spot de rádio pode contribuir significativamente para o aprimoramento das habilidades de fala e escuta dos alunos. A natureza concisa e objetiva do spot promove a clareza na organização das ideias, além de incentivar a criatividade e a capacidade de síntese. Ao trabalhar com esse gênero midiático em sala de aula, os alunos não apenas praticam a oralidade, mas também desenvolvem habilidades sociais e comunicativas, como a cooperação, a escuta ativa e o planejamento discursivo.

SUMÁRIO

Acredita-se que o spot de rádio possa ser uma ferramenta inovadora no contexto escolar, principalmente por sua acessibilidade e aplicabilidade em diversos níveis educacionais. Os desafios que envolvem a prática da oralidade podem ser enfrentados de forma dinâmica e lúdica com o uso desse gênero, facilitando a aprendizagem dos alunos e promovendo uma educação mais ativa e participativa.

Por fim, a utilização de gêneros midiáticos como o spot de rádio permite que a escola se aproxime mais das realidades culturais e comunicacionais dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado. Embora este estudo tenha se concentrado em uma abordagem teórica, futuras investigações empíricas poderão explorar de maneira mais aprofundada os impactos práticos do uso do spot de rádio no desenvolvimento da oralidade, oferecendo novos caminhos para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Joseane Aparecida da Silva Lopes de; KARWOSKI, Acir Mário. Spot como prática de oralidade em sala de aula do ensino fundamental. *Ensino de Língua portuguesa e literatura na educação Básica: reflexões, propostas didáticas e (inter)ações*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 75 -87, 2024. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37828-ensino-de-lingua-portuguesa-e-literatura-na-educacao-basica-br-reflexoes-propostas-didaticas-e-interacoes-br-colecao-ensino-de-lingua-portuguesa-e-literatura-na-educacao-basica-br-volume-1?srsId=AfmBOooIWmvrfl3hPLiFqNYGz62_076VgHYaOuOtPEcT2cSAWe_48jP2. Acesso em: 01 set. 2024.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENTES, Ana Cristina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *Língua Portuguesa: Ensino fundamental..* v. 19, p. 130 - 154. 2010. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1384654>. Acesso em: 25 de ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 ago. 2024.
- CAMARA, R.; RAMOS, T. O anúncio publicitário: um gênero multimodal. *Revista de Linguagens*, v. 15, n. 3, p. 43-58, 2023.
- CÉSAR, Cyro. *Como Falar no Rádio: prática de locução AM e FM*. São Paulo: Summus, 2017.
- FILHO, André Barbosa. *Gêneros Radiofônicos*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- SOARES, Luciana Guimarães. Spot para radioblog: uma proposta de multiletramentos em sala de aula. 2018.198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.937>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22178>



VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA REALIDADE PRESENTE NAS ESCOLAS

*Adrielly de Albuquerque Santiago
Cecília Gabrielly Rabelo de Deus
Gabriella Jordana Alves de Souza
Paula Raphaella De Oliveira Medeiros*

RESUMO

O presente artigo aborda a importância de reconhecer a pluralidade linguística no ambiente escolar, destacando como as variações influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A linguagem, sendo um sistema dinâmico, reflete as diversidades culturais, sociais e regionais dos falantes, o que exige dos educadores uma abordagem pedagógica inclusiva. O estudo ressalta que preconceitos linguísticos podem marginalizar alunos que utilizam variantes fora da norma-padrão, afetando sua autoestima e desempenho escolar. A pesquisa bibliográfica do artigo analisa estudos que defendem a integração das diferentes variantes linguísticas no currículo escolar para promover uma educação mais inclusiva e democrática. A metodologia foca na revisão de literatura sobre o tema, enfatizando que o reconhecimento das variações é essencial para formar cidadãos conscientes de suas identidades linguísticas. Os autores defendem que o papel do professor é mediar o uso da norma-padrão sem desvalorizar as variantes regionais ou sociais dos alunos, integrando-as como recursos pedagógicos. Por fim, o artigo destaca os desafios enfrentados pelos educadores ao tentar equilibrar o ensino da norma-padrão e a valorização da diversidade linguística, propondo que essa conciliação seja fundamental para criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e combata o preconceito linguístico.

Palavras-chave: Variação Linguística, Escola, Práticas Metodológicas, Preconceito Linguístico.

INTRODUÇÃO

A variação linguística é um fenômeno ligado a qualquer língua, refletindo as inúmeras influências culturais, sociais, geográficas que moldam a maneira como as pessoas se expressam. Em vez de ser uma entidade fixa, a linguagem é um sistema dinâmico e em constante evolução, adaptando-se às necessidades e contextos variados dos falantes e esse processo adaptativo não só modifica como a linguagem é utilizada, mas também contribui para a vasta diversidade linguística que observamos. Dessa forma, a variação linguística não apenas enriquece a língua, mas também fornece uma janela para as complexas interações entre os indivíduos e seus contextos sociais.

Diante deste cenário, a variação linguística também expõe as desigualdades sociais, uma vez que certas formas de fala são frequentemente estigmatizadas em favor de diversas variantes. Essa problemática reflete não só preconceitos sociais, mas também pode afetar diretamente no desempenho acadêmico e na autoestima dos estudantes que utilizam linguagens diferentes da norma padrão. Assim, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica que valorize todas as formas de expressão, integrando todas as variantes linguísticas no processo educativo.

Dessa forma, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a inclusão da variação linguística nas práticas escolares é essencial para a formação de cidadãos conscientes de sua própria identidade linguística. Ao valorizarmos as variantes, o sistema educacional pode romper com estigmas tradicionais e promover um ambiente de respeito e diversidade. Portanto, além de valorizar o desenvolvimento linguístico dos estudantes, a presença da variação nos contextos educacionais amplia a integração das competências comunicativas e a adequação linguística em diversas situações comunicativas.

O presente artigo tem como objetivo expandir a compreensão referente a variação linguística; reforçar a importância da aceitação e da adequação das variações da língua portuguesa; contribuir para a eliminação de preconceitos e estigmas relacionados as diferentes variantes linguísticas. Nesse sentido, foi elaborada a seguinte questão norteadora em busca de refletir sobre a temática: como a variação linguística entre os alunos influencia no processo de ensino-aprendizagem e como os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas para valorizar essas diferenças?

A partir dessa compreensão, inicialmente apresentou-se o movimento metodológico, em seguida discorremos a partir de consultas, leituras de textos, observações, resumos e reflexões sobre as leituras diante da temática proposta.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho é de caráter bibliográfico, visando reunir e analisar os principais estudos e teorias relacionados ao tema abordado variação linguística: uma realidade presente nas escolas. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), "a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto" (p. 183). Dessa forma, a pesquisa foi realizada por meio da consulta de livros das editoras Parábola e Loyola, artigos científicos nas plataformas SciELO, Portal IFRN, PPGLin/UFSC, Portal Unicamp e Revista Educação Pública, entre outros materiais acadêmicos disponíveis sobre a variação linguística.

Os autores principais utilizados como base teórica para este estudo foram Coelho (2012), Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2004), que oferecem importantes contribuições para a compreensão aprofundada da variação linguística. Além disso, atua como uma análise bibliográfica descritiva dos trabalhos já publicados sobre o tema variação linguística por ter sido um processo que envolveu a seleção, organização e análise de fontes de pesquisa confiáveis e concretas para uma escrita clara e objetiva.

TIPOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Compreender essas variações é essencial para uma apreciação mais profunda da língua, destacando a capacidade da linguagem de se adaptar e evoluir em resposta às mudanças contínuas nas sociedades em que é utilizada. Dentro desse processo de adaptação, surgem diferentes formas de variação linguística, cada uma contribuindo para a diversidade. Entre as principais formas de variação linguística, destaca-se a variação regional, estilística e social que, de acordo com trabalho desenvolvido por Coelho (2012), abarcam escolaridade, aspectos socioeconômicos, sexo e gênero, faixa etária, dentre outros fatores.

A variação regional abrange as diferenças de pronúncia, vocabulários, variações culturais e sociais que permeiam as diferentes regiões de um país. A linguagem de uma região específica é profundamente influenciada por fatores históricos, econômicos e culturais. Mas é necessária atenção já que, segundo Coelho (2012, p. 77),

“ A variação regional está associada, algumas vezes, à etnia colonizadora de uma comunidade. Isso ocorre porque a língua do povo colonizador acaba influenciando a língua da região colonizada. No Brasil, apesar de termos sido originalmente colonizados por portugueses, tivemos um grande fluxo imigratório de diversos povos – alemães, italianos, espanhóis, açorianos, japoneses e eslavos, entre outros – sem contar os povos africanos que foram trazidos como mão-de-obra escrava e povos indígenas que já habitavam o território brasileiro, o que faz do nosso país um espaço pluridialeto, um “prato cheio” para a pesquisa sociolinguística. Devemos ter cautela, no entanto, pois nem toda variação regional pode ser explicada pelo fator ‘colonização.’ ”

No que diz respeito à pronúncia, um exemplo claro pode ser observado na palavra "porta" no Brasil. Dependendo da região, essa palavra é pronunciada de maneiras bastante distintas. No estado de São Paulo, por exemplo, o "r" tende a ser pronunciado de forma mais suave, enquanto no Rio de Janeiro, o "r" assume uma pronúncia mais forte.

No vocabulário, a variação regional também é bastante evidente. Um exemplo clássico é a *Manihot esculenta* que no Nordeste é comumente chamada de "macaxeira", enquanto no Sul e Sudeste, as pessoas costumam usar os termos "aipim" ou "mandioca". Outro exemplo pode ser encontrado na palavra usada para descrever o pão francês, conhecido como "pão cacetinho", "pão de sal", "pãozinho" em outras partes do país. De acordo com Costa (1996), essas variações regionais são manifestações da identidade coletiva dos habitantes de uma área e são transmitidas de geração em geração, perpetuando as particularidades culturais de cada região.

Outra variação é a social, que é uma forma significativa de variação linguística que se manifesta nas diferenças na maneira como as pessoas falam, influenciadas por fatores como classe social, nível de escolaridade e faixa etária. Essas diferenças podem ser observadas no vocabulário, na pronúncia, na estrutura gramatical e no estilo de comunicação.

De acordo com Coelho (2012, p. 78), "resultados de seus estudos mostram que o grupo social menos privilegiado favorece o uso de variantes não padrão da língua, enquanto os mais privilegiados optam pela variante padrão.". Como por exemplo, expressões como "mano" ou "trampo" são frequentemente usadas em contextos mais informais e urbanos, enquanto em ambientes profissionais e de classes mais altas, o uso de termos como "colega" e "trabalho" é mais comum.

A variação linguística de faixa etária refere-se às diferenças no uso da língua com base na idade dos falantes, essas variações podem se manifestar de diversas maneiras, como no vocabulário, na pronúncia e no estilo de comunicação. Com o passar do tempo, as novas gerações introduzem e adaptam termos e expressões, enquanto as gerações mais velhas podem manter formas de falar mais tradicionais.

Por exemplo, os jovens frequentemente utilizam gírias e expressões que são características de sua geração. Termos como "top" e "crush" são comuns entre os mais jovens, enquanto as gerações anteriores podem usar expressões como "ótimo" e "paquera". Além disso, a linguagem relacionada à tecnologia evolui rapidamente. Assim como o termo "viralizar" é comum entre os mais jovens, enquanto as gerações anteriores podem usar expressões como "fazer sucesso".

Por fim, a variação estilística refere-se às mudanças na linguagem dependendo do contexto em que a comunicação ocorre. As pessoas adaptam sua linguagem conforme a situação, como, por exemplo, a maneira como alguém fala em uma entrevista de emprego é provavelmente muito diferente da forma como se comunica em uma reunião informal com amigos. Essa capacidade de adaptar a linguagem ao contexto é conhecida como competência comunicativa e é essencial para a eficácia na comunicação em diferentes situações. A variação estilística também é observada em diferentes tipos de discurso, como o acadêmico, o jurídico ou o publicitário, cada um com suas próprias convenções e expectativas linguísticas.

Diante dessa vasta gama de variações linguísticas – regionais, sociais, estilísticas, entre outras – fica claro que a língua reflete e reforça as identidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo, em que facilita as interações entre os diferentes grupos sociais. Compreender e valorizar essas variações é essencial, principalmente no contexto escolar, onde a linguagem desempenha um papel central na formação dos indivíduos. A escola, enquanto espaço de construção de conhecimento, deve estar atenta à importância das variações linguísticas, oferecendo aos alunos a oportunidade de reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão que coexistem em sua realidade social.

IMPORTÂNCIA E PRESENÇA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS

A variação linguística reflete a diversidade intrínseca de uma comunidade, evidenciando como a linguagem é um sistema vivo e adaptável, continuamente moldado pelas realidades culturais e sociais dos indivíduos. Dentro do ambiente escolar, essa diversidade linguística manifesta-se de maneira significativa, pois cada aluno possui uma forma distinta de usar a língua, e carrega consigo as influências de seu contexto social e cultural. Reconhecer e valorizar essa pluralidade é essencial para criar um ambiente educacional que não apenas representa a riqueza cultural dos alunos, mas também enriquece o aprendizado coletivo e a convivência dentro da escola.

A importância da variação linguística nas instituições de ensino vai além de simplesmente aceitar diferentes formas de falar. Ela é crucial para construir uma educação que se alinha com a realidade dos estudantes e promove uma inclusão efetiva. Em contraste com a visão tradicional que tende a priorizar a norma padrão e marginalizar outras formas de expressão, o papel do educador deve ser direcionado para reconhecer e integrar as variações linguísticas como um recurso pedagógico valioso. Isso não só melhora o engajamento dos alunos, mas também ajuda a combater o preconceito linguístico, que frequentemente desvaloriza as formas de fala associadas a diferentes regiões, classes sociais, gêneros e idades. Segundo Silva e Souza (2023, p. 91),

“Sabemos que não se deve utilizar as variedades linguísticas apresentadas pelo aluno em sala de aula como meio para humilhá-lo, ao contrário, esses eventos devem ser aproveitados para a realização de um trabalho dinâmico e didático em que se utilizam exemplos palpáveis, ocorridos em sala de aula ou no cotidiano do aluno, para demonstrar como e por que ocorre a variação, o que motiva as diferenças entre o que lemos nos livros (didáticos ou não) e o que produzimos em nossas diferentes formas de comunicação cotidianamente.”

Diante de uma didática histórica onde predomina normativas gramaticais onde a desconexão entre o currículo e a realidade linguística dos alunos é um problema persistente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferecem diretrizes que orientam a integração da variação linguística no processo educativo e apontam a necessidade de considerar os contextos e as dinâmicas da linguagem utilizada pelos estudantes, afirmando que a linguagem é variável e que as escolas exercem o papel de reconhecer essas mudanças. Segundo a BNCC, “[...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (Brasil, 2018, p.70).

Essa abordagem ajuda a conectar o conteúdo acadêmico com as experiências diárias dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e aplicável. Conforme Bagno (2007, p. 27),



A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação.

Diante das constantes transformações influenciadas, o docente deve desempenhar o papel de mediador da reflexão, análise e contextualização da língua no ambiente escolar. A escola, por sua vez, deve expandir o repertório comunicativo dos estudantes, capacitando-os a se apropriarem de recursos linguísticos adequados para desempenhar de forma eficaz as mais distintas tarefas, tanto na produção escrita quanto na oralidade, forjando, assim, um repertório linguístico adequado a diferentes contextos.

DESAFIOS E DILEMAS PARA PROFESSORES E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

No artigo A Importância do Conhecimento da Variação Linguística de Vera Lúcia Anunciação Costa (1996), a autora afirma que a escola, de maneira geral, desconsidera as variações linguísticas utilizadas pela comunidade falante, rotulando-as como problemas de fala e escrita. Esse descompasso pode resultar em dificuldades de compreensão e adaptação ao conteúdo, refletindo negativamente nas habilidades como a de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, o professor, ao alfabetizar, muitas vezes impõe valores de certo e errado, e essa abordagem tende a gerar atitudes negativas em relação à aprendizagem, evidenciando a ausência de uma pedagogia inclusiva no ambiente escolar, pois ignora que a criança, especialmente nos anos iniciais, ainda não domina o sistema de escrita do português e tende a falar e escrever segundo o contexto em que está inserida. Costa (1996, p. 54) acrescenta a tudo isso mais um fator:

“A aceitação ou não de certas formas linguísticas por parte da comunidade falante está relacionada com o significado social que lhe é imposto pelo grupo que as usam, ou seja, estão relacionadas com o conjunto de valores que simboliza e que seu uso comunica. Algumas variedades são estigmatizadas ou ridicularizadas não porque são feias, incorretas ou ruins em si, mas porque a sociedade, preconceituosamente, associa seu uso a situações e/ou grupos sociais com valores negativos. Cientificamente, porém, todas as variedades de uma língua qualquer são igualmente consideradas, porque possuem uma gramática, ou seja, todas possuem regras, todas têm organização e todas são funcionais.

Apesar de ser uma discussão que Costa fazia desde 1996, ainda é algo atual, pois está relacionado ao significado e estigmas sociais, que é um problema que já vem sendo debatido com o passar dos anos e ainda vivenciamos no contexto escolar. Como aborda Vasconcelos (2022, p. 3), nos dias atuais, “É necessário que se acolham e compreendam as variações linguísticas e os gêneros do discurso presentes na sociedade e na escola, pois o preconceito que inferioriza variantes é o mesmo que exclui sujeitos.”.

O preconceito linguístico faz com que muitos professores tenham dificuldade em desconstruí-lo, visto que está profundamente enraizado na sociedade. Isso frequentemente resulta em barreiras significativas, afetando não apenas a autoestima dos alunos, mas também sua motivação e engajamento com o aprendizado. A norma-padrão é frequentemente vista como superior, muitas vezes, o único caminho para o sucesso acadêmico. Enquanto as variantes regionais e sociais são estigmatizadas.

Para os docentes, isso pode significar uma luta constante entre promover a igualdade e enfrentar resistências de alunos e até mesmo de outros colegas. Para enfrentar esses desafios, é crucial que os educadores se adaptem às diversas experiências linguísticas dos alunos.

Esses dilemas em concordância com Bagno (2011), Vasconcelos (2022) e Bortoni-Ricardo (2004) mostram que a variação linguística é um campo de disputa não apenas dentro da sala de aula, mas também no âmbito das políticas educacionais e dos preconceitos sociais enraizados. Desenvolver um trabalho contínuo sobre variação linguística em sala de aula é crucial para que os alunos adquiram uma consciência linguística ampla e diversificada, enriquecendo seu entendimento da língua, fortalecendo suas habilidades analíticas e interpretativas, capacitando-os a usar a linguagem de forma adequada e eficaz nas diversas situações sociais em que estão inseridos. Isso lhes permite vivenciar, com segurança, diferentes contextos comunicativos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, promovendo uma adaptação natural a situações formais e informais.

Em resumo, enquanto a variação linguística pode apresentar desafios significativos no ambiente escolar, ela também oferece oportunidades valiosas para enriquecer o processo educativo. Reconhecer e abordar tanto os impactos negativos quanto os positivos, é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e promova a inclusão, beneficiando todos os alunos e preparando-os para enfrentar um mundo linguístico complexo e multifacetado, além disso, a variação linguística está intrinsecamente ligada à história e à identidade cultural de cada comunidade, constituindo uma manifestação social e cultural de um povo. Dessa forma, o papel do professor é orientar os alunos a partir da linguagem que trazem de seu contexto social, antes de direcioná-los ao ensino da modalidade formal da língua.

Discutindo sobre, podemos observar que a variação linguística exerce um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, sendo essencial sua consideração no ensino da língua portuguesa. A compreensão dos fenômenos linguísticos permite que os estudantes não apenas compreendam variantes que ainda não dominam, mas também contribuam ativamente para a diversidade linguística, tanto na fala quanto na escrita. Esse processo envolve a reflexão sobre os diversos usos da língua, incluindo o da norma-padrão, a partir de uma abordagem que valoriza as variações linguísticas como manifestações legítimas, e não como erros, considerando o conhecimento prévio do aluno.

Isso promove um ambiente de respeito e diversidade, além de reforçar a importância da adequação linguística em diferentes contextos. A norma-padrão é importante no ensino formal, mas não deve ser usada para marginalizar as variantes regionais ou sociais. A inclusão da variação linguística nas práticas escolares é essencial para a formação de cidadãos conscientes de suas próprias identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e pesquisa deste artigo nos permitiu enxergar de forma abrangente a importância da variação linguística, destacando como as diferentes formas de variação se manifestam no cotidiano dos alunos e impactam diretamente seu desempenho escolar e senso de valor pessoal. A linguagem, como um reflexo das diversidades culturais e sociais, não pode ser tratada como um sistema homogêneo. Ao contrário, ela deve ser reconhecida em sua complexidade e riqueza, valorizando as múltiplas formas de expressão que nossos alunos trazem para a sala de aula. Este reconhecimento é fundamental para a construção de um ambiente educativo que não apenas respeite, mas também celebre a pluralidade linguística.

Considerando a amplitude territorial do Brasil e seus diversos processos históricos e culturais, os educadores têm a responsabilidade de romper com estigmas que frequentemente marginalizam as variantes da língua. Ao invés de desconsiderar as diferentes formas de falar, o ensino deve integrá-las ao currículo de maneira que enriqueça o aprendizado dos alunos. Tendo em vista que inclusão não apenas promove um maior engajamento, mas também contribui para a formação de uma identidade linguística mais sólida, permitindo que os estudantes se sintam valorizados em sua expressão oral e escrita.

Além disso, é crucial que o papel do educador seja o de mediador, ajudando os alunos a navegar entre a norma-padrão e as variantes linguísticas que utilizam no dia a dia. Essa mediação deve ocorrer de maneira a valorizar as particularidades de cada aluno, contextualizando o uso da norma-padrão como uma habilidade útil, sem desmerecer as formas de fala que representam suas origens. Assim, a sala de aula se transforma em um espaço onde a diversidade é não apenas aceita, mas celebrada, contribuindo para o desenvolvimento de competências comunicativas que são essenciais para o sucesso acadêmico e social.

O ensino deve ser pautado pela compreensão e valorização da diversidade linguística, preparando os alunos não apenas para o uso adequado da norma padrão, mas também para a apreciação das múltiplas formas de expressão que existem na sociedade. Essa abordagem é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e combater o preconceito linguístico que ainda permeia nosso cotidiano. Ao fazer isso, estamos não apenas enriquecendo a experiência educacional, mas também preparando os alunos para uma convivência mais harmoniosa e respeitosa em uma sociedade plural.

Em suma, a integração da variação linguística no ambiente escolar é uma tarefa desafiadora, mas profundamente necessária. Ao valorizar as diferentes formas de expressão, contribuímos para a construção de um ambiente inclusivo que respeita a identidade de cada aluno. Isso não apenas fortalece seu senso de valor pessoal, mas também promove um aprendizado mais significativo e aplicável. Assim, ao final, nossa missão como educadores é formar não apenas alunos competentes linguisticamente, mas também cidadãos que valorizem e respeitem a diversidade que nos cerca, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. Edições Loyola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. Parábola Editorial, 2004.
- COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; MAY, G.H.; SOUZA, C.M.N. de (Orgs.). Sociolinguística. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.
- COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. Educ. Rev., Curitiba, n. 12, p. 51-60, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601996000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2024.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. — Olivia Neta. ([s.d.]). Edu.br. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view>
- SILVA, Tarcilane Fernandes da; SOUSA, Maria das Dores Ozório de. O tratamento da variação linguística em sala de aula: reflexões críticas sobre a prática docente. Línguas e Instrumentos Linguísticos. Campinas, SP, v. 26, n. 51, p. 90-112, 2023. DOI: 10.20396/lil.v26i51.8671656. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671656>. Acesso em: 29 ago. 2024.
- VASCONCELOS, Joelson Menezes de. A variação linguística no contexto escolar. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 21, 7 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/21/a-variacao-linguistica-no-contexto-escolar>.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS INOVADORAS NA ERA DIGITAL

*Livia Fernanda Gomes de Souza
Maria Isabel Santana Leiros dos Santos
Sthephany de Melo Ferreira
Viviane Maximiano de Miranda*

RESUMO

Desde o início do século XX, as discussões em relação à alfabetização e o letramento vêm ganhando visibilidade social, no entanto este trabalho pretende inter-relacionar esses conceitos com as práticas inovadoras criativas. O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar a alfabetização e o letramento na perspectiva de práticas inovadoras na era digital, o percurso metodológico é de caráter exploratório, sendo a abordagem qualitativa e o método adotado foi a revisão bibliográfica. Para fundamentação teórica recorreremos a estudos feitos por Magda Soares (2004, 2006); Cecília Goulart (2014); Ana Cláudia Santos (2009), entre outros. Nossas descobertas revelam que é possível se trabalhar com práticas inovadoras mediante a alfabetização e o letramento na era digital, desde que haja uma plena clareza na compreensão de seus referidos conceitos. Destarte, compreende-se que a alfabetização e o letramento são indissociáveis entre si e entre a inovação para uma prática educacional efetiva.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Inovação, Era digital.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são temáticas recorrentes nas discussões do âmbito educacional e tem sido historicamente um desafio para a sociedade brasileira (Castro, 2021). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o Brasil possui 11,4 milhões de analfabetos, que representam 7% da população com 15 anos ou mais.

Diante de dados como esse, que ressaltam os desafios de alfabetizar a população, diversos autores (Goulart, 2014; Soares, 2006) destacam a necessidade de buscar caminhos que possibilitem a compreensão e o desenvolvimento de práticas que contribuam para o processo não apenas da alfabetização, mas também do letramento.

De acordo com Soares (2006), a alfabetização abrange o domínio da escrita e da leitura e o letramento é relacionado ao uso destas habilidades como prática social. Diante do contexto digital ao qual o mundo está inserido, principalmente após o período pandêmico da COVID-19 em 2020, é possível perceber que o processo de alfabetização, bem como o do letramento, pode ser auxiliado com o uso de estratégias e instrumentos digitais, adequados às realidades dos estudantes. Práticas inovadoras que tornem os sujeitos ativos e participantes, que lhes possibilitem sentir-se pertencentes aos processos de alfabetização e letramento em um contexto no qual a tecnologia é vista como algo cotidiano.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo geral apresentar a alfabetização e o letramento na perspectiva de práticas inovadoras na era digital e abordar como as práticas pedagógicas atuais podem integrar esses conceitos de maneira significativa, preparando os estudantes para os desafios de uma sociedade cada vez mais digital, com intencionalidade no desenvolvimento integral do indivíduo. A pergunta que norteou a construção deste artigo foi: como a alfabetização e o letramento ocorrem no contexto das práticas inovadoras na era digital?

Diante desse questionamento, buscamos relacionar alfabetização e letramento no contexto das práticas inovadoras da era digital, a partir de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

METODOLOGIA

O percurso metodológico dessa pesquisa é de caráter exploratório, pois busca esclarecimentos para questionamentos educacionais e dedica-se a identificar e compreender acontecimentos que precisam ser investigados, permitindo que os pesquisadores obtenham resultados e compreensão detalhados (Losch; Rambo; Ferreira, 2023). Tendo uma abordagem de pesquisa qualitativa, o método adotado foi a revisão bibliográfica na qual buscamos compreender o que vem sendo debatido e publicado acerca da temática Alfabetização e Letramento no contexto da Era digital. Diante disso, recorreremos a autores como Soares (2004); Goulart (2014); Santos (2023), entre outros.

Para coleta de dados deste trabalho, foram utilizadas pesquisas no Portal Periódico CAPES, por meio das palavras-chave “alfabetização and letramento”, “práticas and inovadoras” e “práticas and inovadoras and na era digital”. Após, escolhemos alguns filtros para selecionarmos os textos utilizados, como “revisado por pares” e “recorte dos últimos 10 anos”, encontramos 30 trabalhos com a pesquisa “alfabetização and letramento” e apenas 9 trabalhos referentes à alfabetização e letramento na era digital.

Consequente, fizemos a leitura dos temas que mais se assemelhavam a nossa temática e dos resumos e selecionamos 12 textos para auxiliar na produção deste artigo. No momento de escolha dos artigos que iríamos aprofundar, optamos por escolher textos que abordassem aspectos essenciais, como uma fundamentação teórica sólida sobre o nosso tema pesquisado, para a compreensão integral dos principais conceitos e debates referentes ao tema.

Os textos escolhidos nos fornecem uma base necessária que dialoga diretamente com as questões centrais da nossa pesquisa, optamos por incluir textos de diferentes autores e correntes teóricas, para garantir uma diversidade de abordagens sobre o tema, além da relevância da pesquisa para a sociedade.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS INOVADORAS NA ERA DIGITAL

Nos últimos anos, muito vem sendo discutido a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento, assim como a relação entre os mesmos. Sabe-se que para o campo educacional é de suma importância que essas respectivas temáticas sejam claras, uma vez que são parecidas e fáceis de serem confundidas. Historicamente, o processo de alfabetização surgiu devido à necessidade do ser humano comunicar-se. E em razão dessa demanda, surge a escrita e leitura e, conseqüentemente, a alfabetização (Siqueira; Oliveira; Costa, 2024).

Cagliari (1996) defende que o ser humano, ao criar a escrita e a leitura através de marcações em gravetos ou ossos, nos possibilitou que esses dois procedimentos (escrita e leitura) perdurassem para as novas gerações. A autora enfatiza ainda que a escrita surgiu a partir da coragem que o homem fazia com marcas em paus ou ossos e que provavelmente eram utilizados para contar gado. Segundo Siqueira, Oliveira e Costa (2024):



Quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando, animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia recebeu a visita de alguns amigos que moravam próximo e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas figuras e por que ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou a explicar os nomes das figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Depois, à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia "ler" os desenhos que tinha feito (Cagliari, 1996, p.13 apud Siqueira; Oliveira; Costa, 2024).

Nessa perspectiva, observa-se que, para a autora, os desenhos tinham significados, não se tratavam apenas de elementos, mas se tornaram símbolos de decodificação linguístico, fazendo referência à própria comunicação oral. Diante desse cenário, nasce então a demanda da criação de símbolos.

O desenvolvimento da alfabetização no Brasil propõe um extenso percurso de debate, uma vez que vem passando por numerosas alterações em relação a concepções, metodologias e paradigmas. E ainda assim, no século XXI, surgem inúmeros questionamentos inerentes a maneira que se deve ocorrer a alfabetização. Siqueira, Oliveira e Costa (2024) acrescentam ainda que na educação brasileira, além das discussões sobre a importância da alfabetização, surgem questões que envolvem os professores alfabetizadores, que não se sentem preparados e seguros, ainda mais quando se trata de aplicar novas metodologias e concepções pedagógicas, isso ocorre pelas lacunas existentes na formação dos professores.

Nesse sentido, Brasil (2017) propõe para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para o ciclo da alfabetização, vivências e atividades que estejam focadas na alfabetização e nos interesses dos estudantes, considerando-o como um sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem e que a educação deve ser emancipatória.

Com isso, buscamos compreender os conceitos de alfabetização e letramento, contextualizando esses processos no âmbito das práticas inovadoras na era digital, como veremos a seguir.

RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

De acordo com Soares (2004) a alfabetização é indissociável ao letramento, logo, ambos estão interligados ao processo educativo. Nessa perspectiva, é imprescindível alfabetizar e letrar os estudantes de maneira simultânea, para que os mesmos possam se apropriar e compreender acerca do uso social da escrita e da leitura. A autora define a alfabetização como o domínio do sistema de escrita e o letramento como o uso social do sistema, considerando a necessidade de utilizar as habilidades de leitura e escrita para a prática no meio social em que vive.

A alfabetização e o letramento devem ser trabalhados de modo em que, enquanto a alfabetização contribui para aquisição do sistema de escrita alfabético e para aprimorar a capacidade de leitura do educando, o letramento deve estimulá-lo a utilizar dessas habilidades para exercer atividades durante o seu cotidiano, as quais podem estar relacionadas ao seu meio social. Pois a alfabetização e o letramento “não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis” (Soares, 2004, p. 14).

Através de uma monografia publicada por Rocha (2020), no site Brasil Escola, baseada nos escritos de Magda Soares sobre a alfabetização e letramento, identifica-se o processo de alfabetização composto por avaliações das etapas de escrita, compreensão sobre princípio alfabético e habilidades de leitura e interpretação. Deste modo, para a prática que leva o aprimoramento dessas habilidades mencionadas, torna-se imprescindível desenvolver atividades que utilizem textos escritos, leituras mais frequentes e discussões que incentivem o entendimento sobre o que é lido ou escrito e seu uso social.

Ao discutir a respeito da “(des)aprendizagem das funções de escrita”, Soares (2004) detalha a necessidade de ampliar a visão de aprendizagem para além da escola, analisando as questões sociais, culturais e econômicas. Assim, alfabetização e letramento abrange a prática da escrita e leitura em situações sociais, possibilitando que os sujeitos não só se apropriem das habilidades do sistema de escrita, mas também do uso e entorno social ao qual pertencem.

Diante do exposto, é perceptível a necessidade de formar os docentes para a compreensão sobre a importância de conhecer os conceitos de alfabetização e letramento, de modo que um não seja dissociado do outro e que o discente não seja condicionado apenas a capacidade de decodificar.

PRÁTICAS INOVADORAS NA ERA DIGITAL: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Diante da nova realidade global baseada na evolução das tecnologias digitais, é notório perceber que a educação, conseqüentemente, está se adaptando às possibilidades fornecidas pelo meio digital. Através dessa ótica, Paiva (2019) relata que considera três momentos marcantes na história das tecnologias digitais, onde o primeiro seria a criação da imprensa; o segundo as tecnologias de voz, que já eram utilizados no ensino de língua; e por último a evolução de computadores e da internet.

O autor ainda discute a introdução dos computadores na escola e a divisão de opiniões geradas acerca do educar com tecnologias digitais, como é possível observar no seguinte trecho:



Considero que, no Brasil, os computadores só começaram a se integrar ao ensino no final dos anos 90 com a chegada da rede mundial de computadores às escolas. A nova tecnologia foi recebida com muita desconfiança e até mesmo resistência por parte de colegas e administrações escolares. Nas escolas, a tecnologia se integrou facilmente nas administrações e nas bibliotecas, mas causava temor e estranheza aos pedagogos e professores. Houve até casos de proibição por parte das direções quando alguém ousava a ministrar conteúdos on-line. (Paiva, 2019, p. 7)

No entanto, com a crescente necessidade de inovar às metodologias de ensino, as divergências foram se esvaindo, em especial entre os anos de 2019 e 2020, diante do contexto pandêmico da COVID-19, como mencionam os autores Santos Junior e Monteiro (2020):

Diante do ocorrido, as instituições de ensino estão buscando alternativas para mediar o processo formativo de forma remota para dar continuidade às aulas. As tecnologias digitais se apresentam como recursos favoráveis para a mediação, sobretudo no que tange às diferentes possibilidades de transformar tais ferramentas em salas de aulas virtuais, que possibilitam a interação de alunos e professores. (Santos Júnior; Monteiro, 2020, p. 4)

Com isso, a alternativa em continuar as aulas através do meio digital, no ensino a distância, permitiu aos professores utilizarem de novas estratégias para promover o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes, adicionando mais um recurso para melhor adaptar a educação, principalmente em um momento de distanciamento social. Embora existam lacunas que dificultam esta prática, este processo para a evolução do melhor uso das tecnologias digitais, também acontece. Apesar da utilização de computadores e internet não ser de hoje, o exercício de transformar estes recursos em aparato educacional, é um grande desafio.

Partindo disto, a transformação para que o aproveitamento ideal dos meios digitais aconteça, deve ocorrer: na formação de professores, de modo que saibam utilizar as melhores técnicas com intencionalidade; nas instituições, para que a gestão também compreenda as diversas condições sociais e econômicas; nas famílias, para que os adultos que fazem parte do convívio social do educando, também o estimule a compreender a importância de consumir programas educativos através de elementos presentes no seu cotidiano, como os smartphones, computadores e a internet.

Com os avanços tecnológicos, a educação vê a necessidade de buscar alternativas que sejam atrativas aos discentes, uma vez que a realidade mostrou-se ser uma competição entre a escola e o celular. Dessa forma, as escolas aderem às tecnologias educacionais, com jogos educativos online, quiz, oficinas de informática e até a alternativa de educação à distância, como meios para quebrar essa visão competitiva e mostrar que a escola e o celular podem sim andar lado a lado.

Dito isso, é de suma importância discutir acerca das orientações aos futuros professores fornecidas por documentos norteadores da educação, como a Base nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente diante das mudanças inovadoras envolvendo as novas tecnologias e seu uso para os processos de ensino aprendizagem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.” (Brasil, 1997, P. 25). Sendo assim, o documento problematiza a precariedade da formação inicial dos professores e da exigência mínima para atuar, visto que muitos atuantes não possuem formação específica, apontando para a importância de se investir no profissional da educação.

Ao direcionarmos a discussão para a alfabetização e o letramento, observamos que a BNCC propõe para os atuantes no ciclo da alfabetização realizar o trabalho escolar de acordo com os interesses manifestados pelas crianças, de forma a considerar seus conhecimentos prévios e torná-los sujeitos ativos do processo de ensino aprendizagem. Ressalta, ainda, a necessidade de ampliação de suas experiências e estésias, pois, são crianças recém-saídas da Educação Infantil e, por isso, o lúdico não deve desaparecer de repente.

Ainda além, a BNCC afirma que durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental os currículos devem ser elaborados objetivando proporcionar aos discentes um percurso contínuo de aprendizagem, onde as práticas pedagógicas devem ter como foco principal

“ A alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p.59) ”

Ademais, a respeito das orientações sobre avaliações, segundo o documento é critério de avaliação para o primeiro ciclo saber utilizar corretamente a letra que corresponde o som, bem como a separação silábica. No entanto, o próprio documento procura deixar claro a importância de não ter critérios avaliativos como regra, visto que cada realidade é diferente. Além disso, destaca essencialmente o cuidado com as decisões escolares envolvendo reprovação e aprovação, uma vez que uma única avaliação não pode resumir o discente em uma pessoa só e desconsiderar as aprendizagens obtidas por ele:

“ Se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. (Brasil, 2018, p. 59) ”

Diante da análise, é imprescindível salientar que ambos os documentos possuem orientações aos professores, porém, a respeito de práticas inovadoras há pouca ou nenhuma informação. Isto é, nos documentos fala-se sobre formar os professores para educar as gerações futuras e as tecnologias advindas, mas não se fala como fazer, como inovar, como atizar os discentes, exemplos ou sugestões.

Diante das novas metodologias de ensino, considerando a sociedade digital, é possível destacar o grande potencial de contribuição para a educação. Segundo Silva (2021), “A educação é o processo mais seguro, para o ser humano adquirir a civilização”. Dessa forma, a autora sugere que o ser humano que possui acesso ao conhecimento, torna-se consequentemente civilizado e que partindo dos meios digitais, o conhecimento também pode ser alcançável.

Para isso, Silva (2021) destaca que a alfabetização e o letramento são práticas fundamentais na primeira etapa do ensino fundamental, que devem ser trabalhados com métodos específicos de aprendizagem cada um, considerando as diferenças entre cada uma mencionadas no início deste artigo.

No entanto, a partir dos escritos da autora, por volta do período pandêmico da COVID-19, os professores observaram com mais clareza, muitas dificuldades presentes nos processos de alfabetização e letramento a partir dos meios digitais, não apenas com relação aos recursos dispostos para exercício do ensino, mas também por conta da disponibilidade das famílias em manter o acompanhamento adequado.

Alfabetizar à distância não é um processo simples, considerando que o processo de alfabetização envolve vários fatores relacionados à criança, à escola, à família e/ou ao ambiente em que acontece. Assim, a alfabetização iniciada na escola pode continuar em casa com a ajuda da família, e mesmo sendo desenvolvida de maneira online, o professor pode propor e indicar atividades, materiais, jogos e brincadeiras que darão sequência ao processo alfabetizador (Silva, 2021).

Sobre a atuação dos professores, a autora sugere uma melhor preparação pedagógica para ensinar através das tecnologias digitais, ter condições positivas dos recursos tecnológicos que evitem problemas técnicos como falta internet, ou memória dos dispositivos, além de orientação a partir do currículo educacional.

Por fim, a família diante dos novos métodos de ensino-aprendizagem, obtém o papel auxiliar, de maneira que também tornam-se responsáveis pela aprendizagem efetiva dos educandos. Sendo assim, cabe também aos responsáveis o interesse em acompanhar os processos e a aplicação das habilidades de alfabetização e letramento do indivíduo, onde a escola, por sua vez, também deverá manter as famílias informadas sobre os processos educacionais. Para que a formação não caiba somente para os professores, mas também para os pais que serão alfabetizadores.

IMPACTO DAS PRÁTICAS INOVADORAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Partindo do ponto de vista de Goulart (2014), ela nos apresenta o conceito de letramento a partir de uma perspectiva discursiva, que está ligado à compreensão de letramento que vai além da decodificação, pois envolve um processo mais complexo e amplo que inclui a interação com o texto. Com isso, permite que o sujeito produza, interprete e compreenda os significados dentro de um determinado contexto social, abordando um vasto conhecimento, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Nesse sentido, seguindo as ideias de Goulart (2014), Buckingham (2010, p. 49, Apud, Brasil, 2018, p. 24), ao refletir sobre o letramento no contexto digital, coloca que:



O letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, hyperlinks e mecanismos de procura, entre outros. Não basta ter somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento (Buckingham, 2010, p. 49 apud Brasil, 2018, p,24).

Nesse sentido, percebe-se que o autor enfatiza que o letramento digital vai além da capacidade de manusear o dispositivo ou realizar buscas nos sites da internet. O mesmo ressalta a importância de desenvolver habilidades críticas para localizar, selecionar e avaliar a informação que está sendo disponibilizada no dispositivo.

Com isso, é possível observar a importância do letramento para que não se tenha apenas o acesso às informações. De maneira que seja extremamente importante ter a habilidade de analisar e utilizar as informações de forma criteriosa, para que esses conhecimentos sejam válidos. Isso implica dizer que o letramento digital envolve tanto a competência técnica quanto a capacidade crítica, para tratar de uma grande quantidade de informação que a internet apresenta.

Kleiman (1995) aborda que,



A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termo de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. (Kleiman 1995, p.20)

De acordo com a autora, a escola, que deveria ser a principal responsável pelo letramento, não se preocupa com o letramento em sua totalidade, ou seja, como uma prática social ampla e diversificada, focando apenas na alfabetização que é apenas um aspecto do letramento. A partir dessa compreensão sobre o letramento digital, abordaremos o impacto das tecnologias digitais e das práticas inovadoras no processo de alfabetização e letramento.

Nessa metodologia o aprendiz desenvolve habilidades como a autonomia, reflexão e problematização da realidade, trabalho em equipe e inovação.

Outro ponto que a autora nos apresenta é a gamificação, que se refere ao uso de jogos para a aprendizagem móvel e cultura Maker. Quando utilizados de maneira adequada, essas estratégias trazem bons resultados para a aprendizagem efetiva dos estudantes, pois, além de serem desafiadores e competitivos para as crianças, também são extremamente interativos, divertidos e lúdicos.

As tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano da sociedade. Fora das escolas essa realidade não é diferente. Em algumas escolas já se observa as metodologias ativas referentes ao ensino inovador. As práticas digitais inovadoras têm transformado os processos de alfabetização, com ambientes interativos, salas Google, chromebooks, ferramentas como aplicativos de leitura, jogos educativos e plataformas que estimulam o aprendizado com ludicidade e interatividade.

É de conhecimento geral que as tecnologias estão cada vez mais presentes na nossa sociedade. Com ela vem o processo de modificação em todas as áreas, inclusive no processo de alfabetização e letramento dos indivíduos. Segundo Coscarelli (2007), existem muitas maneiras de explorar as tecnologias e trazê-las para contribuir com o processo de letramento das crianças, jovens e adultos. A tecnologia nos permite aprender novas habilidades, novos métodos de aprendizagem e novas leituras através de imagens, audiobooks.

Menezes, Couto e Santos (2019, p. 43) apresenta algumas propostas, mas enfatiza que, por mais que as tecnologias estejam disseminadas, ainda é um processo lento e burocrático, que tem muitos desafios para todos os profissionais da educação. Ela nos apresenta alguns projetos que podem auxiliar nesse processo. O primeiro deles é o Gcompris: um aplicativo com uma variedade de atividades de estratégias lógicas e exercícios para auxiliar diversas áreas, que foi criado para crianças a partir dos 3 anos de idade. O segundo trata-se do Scratch, que foi desenvolvido para crianças e jovens entre 8 e 16 anos, nele contém histórias interativas, jogos e animações a partir da montagem de blocos de comandos.



O Scratch é um projeto que nasceu no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), a partir de um grupo ligado à educação de crianças e atuante em um laboratório de tecnologias digitais (Lifelong Kindergarten no Media Lab do MIT), onde foi idealizado por Mitchel Resnick. (Menezes; Couto; Santos, 2019 p. 45)

Podemos perceber que todos esses aplicativos geram uma troca de conhecimento, dentro e fora do âmbito escolar. E isso é coeso ao que vem sendo discutido, em relação às propostas para alfabetização e o letramento na era digital, visando não apenas o ensino de decodificações, mas com o significado do uso social e na produção de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo esclarecer os conceitos de alfabetização e letramento e articulá-los a prática de metodologias inovadoras na era digital, partindo da questão norteadora: como a alfabetização e o letramento ocorrem no contexto das práticas inovadoras na era digital? O presente texto, possibilitou a compreensão dos sentidos de alfabetizar letrando, além de fornecer possíveis soluções para a busca do educar por intermédio dos meios digitais, considerando as necessidades de aplicação de novas propostas educacionais na medida em que a humanidade se desenvolve.

Diante das discussões acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, o presente trabalho pode auxiliar pesquisas a respeito de como diferenciá-las sem torná-las indissociáveis no processo de aprendizagem. Além de incentivar os professores na utilização dos meios tecnológicos para mediar os estudantes no entendimento dos mesmos sobre a importância real das habilidades de leitura e escrita e como estas possibilidades podem ser influenciadas pelos arredores sociais nos quais se encontram.

REFERÊNCIA

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. Dossiê - Linguagem e Ensino: Temas e Perspectivas, Educ. rev. (20), Dez, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.263>. Acesso em: 24 set. 2024.
- COSCARELLI, Carla. Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): P. 35-51, ago./dez. 2014.
- KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Sp, Brasil: Mercado De Letras, 1995.
- LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>. Acesso em: 24 set. 2024.
- MENEZES, K. M.; COUTO, R. de A.; SANTOS, S. C. S. Alfabetização, letramento e tecnologias. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 52 p. ISBN 9788582921975
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista da Abralín, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.
- ROCHA, L. F. Magda Soares: Um olhar sobre os textos da autora e sua importância para a alfabetização. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/magda-soares-um-olhar-sobre-os-textos-da-autora-e-sua-importancia-para-a-alfabetizacao.htm>. Acesso em: 1 set. 2024.
- SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. da S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. Publicação Contínua, 2(1), 01-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>. Acesso em: 24 set. 2024.
- SANTOS, K. B. Alfabetização e Letramento. 2023. 15 f. Artigo Científico (Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás, Minaçu - GO. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/5665>. Acesso em: 16 set. 2024.
- SILVA, M. A.. Alfabetização e letramento na educação nos anos iniciais: os desafios de alfabetizar a distância. Monografia (UFPB), 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24040> . Acesso em: 6 set. 2024.
- SIQUEIRA, C. N.; OLIVEIRA, L.; COSTA, F. M. S. Alfabetização e letramento: o passaporte para a cidadania. Revista Científica Educ@ção, 9(14), 2024. <https://doi.org/10.46616/rce.v9i14.114>. Acesso em: 24 set. 2024.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista brasileira de educação. Jan/Fev/Mar/Abr. 2004, nº 25.
- SOARES, Magda. Letramento: Um Tema Em Três Gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. Acesso em: 24 de set 2024.

SUMÁRIO



LITERATURA DE CORDEL COMO PRÁTICA DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES JOVENS E ADULTOS

*Livia Silva Cabral
Luana Rodrigues Soares da Silveira
Maria Alice Soares da Silva
Suellen Santos Lima*

RESUMO

Este artigo discutirá como a leitura do gênero cordel pode impactar na formação de leitores jovens e adultos. O objetivo é entender como a leitura de cordéis pode promover debates em sala de aula e oferecer uma abordagem integrada. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Como base para discussão, mobilizamos as teorias de Paulo Freire, especialmente, o livro *Pedagogia do Oprimido* (1974). Os resultados revelam que o cordel, uma forma de literatura popular brasileira, é caracterizado por seus textos rimados e frequentemente apresentado em folhetos acessíveis. Diante disso, sua abordagem envolvente e acessível pode ser uma ferramenta poderosa na Educação dos Jovens e Adultos, conectando o conhecimento com a realidade dos alunos e promovendo um diálogo entre a leitura do mundo e a leitura da palavra.

Palavras chaves: Cordel, Práticas de Leitura, Formação de Leitores, Educação dos Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, será explorado o potencial da literatura de cordel como uma ferramenta educativa eficaz na formação de leitores jovens e adultos. O cordel é uma forma de expressão literária profundamente enraizada na cultura popular brasileira, especialmente no Nordeste. Originado da tradição oral, o cordel é conhecido por seus versos rimados, geralmente escritos em sextilhas, e por sua simplicidade e acessibilidade. Muitas vezes acompanhado de xilogravuras que ilustram suas histórias, o cordel narra episódios do cotidiano, lendas, crenças e até críticas sociais, servindo como um meio de comunicação e resistência cultural. É uma arte que mantém viva a história e a identidade de um povo, transmitida de geração em geração, em uma linguagem rica e envolvente. Por obter todas essas características citadas, justificamos a aproximação do gênero com a proposta do ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Gomes, 2016).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na garantia do direito à educação para aqueles que, por diversos motivos, não puderam concluir seus estudos na idade regular. Esse ensino oferece uma segunda oportunidade para que jovens e adultos retomem sua trajetória educacional que em algum momento da vida foi negligenciada, superando barreiras históricas, sociais e econômicas. Além de fornecer o conhecimento acadêmico, a EJA também contribui para o desenvolvimento pessoal, a valorização da cidadania e a inserção no mercado de trabalho, promovendo a transformação de vidas e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Santana, 2014).

No presente artigo, será explorado como o gênero cordel pode ser utilizado para fomentar a leitura reflexiva, promover debates significativos na sala de aula e enriquecer a experiência literária dos alunos, com o objetivo de discutir a literatura de cordel como uma prática de leitura relevante para a formação de leitores entre jovens e adultos, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Gomes, 2016).

É relevante enfatizar essa discussão dentro do contexto educacional que pode influenciar a práxis de professores desse público-alvo, com a perspectiva de entender como a leitura de cordéis pode promover debates em sala de aula e oferecer uma abordagem integrada da leitura de mundo e do gênero cordel. Justifica-se a escolha dessa temática pelo potencial em possibilitar diálogos com o cotidiano e as experiências de vida dos alunos, facilitando a aproximação com o universo da leitura.

A escolha do cordel como ferramenta pedagógica se estabelece pela sua linguagem acessível e, ao mesmo tempo, rica em conteúdo cultural e social. Embora suas métricas, rimas e versos possuam uma estrutura própria e complexa, o cordel se destaca como uma forma de leitura popular, amplamente disponível em folhetos e facilmente encontrado em comunidades. Segundo Santana (2014), essa acessibilidade permite que ele esteja profundamente enraizado na cultura popular, refletindo questões do dia a dia, o que favorece a identificação dos alunos com o material.

Nossa abordagem está embasada nas teorias de Paulo Freire, especificamente no livro *Pedagogia do Oprimido* (1974), em que o autor defende a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ou seja, antes mesmo de se alfabetizarem, os indivíduos já são capazes de interpretar a realidade ao seu redor, construindo uma base de conhecimento que pode ser articulada com a leitura e a escrita. O cordel, por sua vez, é um gênero que dialoga diretamente com essa premissa, pois parte da realidade concreta das pessoas, permitindo que a leitura se torne uma extensão do seu entendimento de mundo. Sendo assim, oferecer essa chance de recomeço aos sujeitos da EJA contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde o direito à educação é assegurado a todos, independente da fase da vida (Sousa e Menezes, 2024).

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste trabalho teve como base um levantamento bibliográfico amplo e detalhado, a partir de fontes como livros, artigos acadêmicos e pesquisas que tratam da formação de leitores, com especial enfoque na utilização da literatura de cordel como uma ferramenta eficaz no desenvolvimento de leitores no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha do cordel como objeto de estudo não foi casual, mas sim baseada em sua relevância cultural e em seu potencial para aproximar os alunos da prática leitora, ao mesmo tempo em que valoriza suas próprias raízes culturais e regionais.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, o que possibilitou um olhar mais profundo sobre a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. O método qualitativo é especialmente indicado em estudos que buscam compreender as complexidades das relações sociais e culturais, pois permite que se valorize o contexto e as experiências individuais dos participantes. Conforme Brennand (2012), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a quantificação dos dados, mas sim com a compreensão abrangente e detalhada dos fenômenos estudados. Esse tipo de pesquisa busca interpretar e revelar os significados subjacentes às ações e às experiências dos sujeitos, proporcionando uma visão mais completa e humanizada da realidade investigada.

Dentro dessa perspectiva, o foco do estudo não foi apenas a análise fria de dados numéricos, mas sim a valorização da cultura, do desenvolvimento do sentimento de pertencimento e da construção de identidade dos alunos da EJA. A literatura de cordel, com sua rica tradição de narrativas populares e sua linguagem acessível, contribui significativamente para esse processo. Ao aproximar os estudantes de sua própria cultura e história, o cordel torna-se uma ferramenta poderosa no processo de letramento, proporcionando não apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também a construção de um sentido mais profundo de identidade e cidadania.

O QUE É LEITURA, PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR.

A leitura é um fenômeno que ocorre por meio da interação social entre os seres humanos, sendo um dos aspectos que diferenciam a raça humana dos outros animais. Sendo assim, a leitura é um processo complexo, que não se limita apenas ao ato mecânico de decodificar os códigos da palavra escrita; ela vai além da compreensão formal e simbólica. Paulo Freire (1974), em sua obra, especialmente no clássico "Pedagogia do Oprimido" e em outras contribuições teóricas, destaca a importância da leitura como um ato libertador e transformador que é responsável por emancipar os estudantes a uma autonomia política na sociedade. Para ele, a leitura vai além da decodificação de palavras, é uma prática que envolve a compreensão do mundo.

Em sua visão, o processo de leitura deve estar relacionado à realidade do sujeito, de forma que a prática da leitura ajude o indivíduo a entender o seu contexto e, a partir dessa compreensão, transforme a sua realidade. Freire (1974) propõe a leitura do mundo como uma etapa anterior à leitura da palavra. Para ele, os sujeitos leem o mundo por meio de suas experiências e percepções, e essa leitura é um ato fundamental para a conscientização e empoderamento. Portanto, a alfabetização e as práticas de leitura não podem ser neutras, mas devem estar imbuídas de um sentido político, onde o sujeito é chamado a refletir de modo questionador sobre sua realidade.

A prática pedagógica Freiriana defende que, ao se relacionar com a palavra escrita, o sujeito deve ser instigado a dialogar com o texto e com o mundo ao seu redor. A leitura, desse modo, torna-se um espaço para a construção de conhecimento e para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Além disso, a leitura deve ser contextualizada na vida dos alunos, relacionando-se diretamente com suas experiências culturais, sociais e políticas e assim a educação teria sentido real e prático no cotidiano dos indivíduos.

O estudo realizado por Marques e Marques (2006) revela aproximações entre Vygotsky e Freire, para esses teóricos o processo de aprendizagem é construído de forma coletiva e social. Nesse trabalho, é elaborada uma argumentação da teoria dos filósofos sobre aspectos sociais do ser humano e seus processos de ensino e aprendizagem. Esse autor destaca que Vygotsky, em seus estudos, promove o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve a diferença entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outros, e como é visível a necessidade do indivíduo integral está se relacionando com outro no processo de ensino e aprendizagem.

Marques e Marques (2006) argumenta que as necessidades cognitivas e emocionais do indivíduo são moldadas e atendidas por meio dessas interações sociais, enfatizando que o aprendizado não ocorre isoladamente, mas sim dentro de um contexto social que fornece suporte, orientação e estímulo. Dessa forma, a aprendizagem é vista não apenas como um processo individual, mas como uma experiência socialmente mediada, onde o conhecimento é construído através da colaboração e do diálogo com os outros.

A formação do leitor, segundo Paulo Freire (2001), está profundamente conectada com sua visão de educação libertadora e emancipadora. Para ele, o processo de leitura não se resume ao ato mecânico de decodificar palavras, mas envolve uma prática de compreensão profunda e crítica da realidade. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, antes de aprender a ler e escrever, os sujeitos já realizam uma leitura de seu entorno, suas experiências e contextos sociais.

Na obra “A Importância do Ato de Ler”, Freire (2001) enfatiza que a formação do leitor deve ser um processo contínuo e dialógico, onde o indivíduo interage com o texto de maneira autônoma. O objetivo não é apenas compreender o conteúdo, mas também refletir sobre ele, questioná-lo e, principalmente, relacioná-lo com a própria realidade vivida pelo leitor. No livro, o ato de ler é um ato político, no sentido de que ele permite ao indivíduo interpretar e transformar o mundo ao seu redor (Freire, 2001).

A formação do leitor deve estar centrada em práticas pedagógicas que respeitem o conhecimento prévio dos alunos, valorizando suas vivências e culturas. O educador tem um papel essencial nesse processo: não como transmissor de conhecimento, mas como um mediador que incentiva a curiosidade e a autonomia do leitor em formação. A leitura, nesse contexto, deve ser significativa para o aluno, trazendo temas e conteúdos que dialoguem com sua realidade.

De acordo com Leal e Nascimento (2019), na perspectiva freiriana, a leitura não pode ser vista como uma habilidade isolada, mas sim como parte de um processo maior de conscientização e de construção de uma cidadania ativa. A formação do leitor, portanto, deve ser um processo ativo e reflexivo, em que o leitor, ao interagir com os textos, se torna capaz de compreender as estruturas sociais, políticas e culturais que o cercam, além de se posicionar crítico diante delas.

Freire (1974) questiona a visão bancária da educação, onde o aluno é visto como um receptáculo vazio a ser preenchido com informações. Para ele, a leitura deve ser um ato dialógico, no qual o leitor não apenas recebe, mas também constrói sentido. Esse processo de construção é essencial para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de questionar e transformar suas realidades. Assim, a fundamentação teórica desse autor sobre a formação do leitor destaca a importância de uma educação que promova a reflexão crítica e a autonomia, onde o ato de ler se relaciona diretamente com a vivência e a transformação social. O leitor, nessa perspectiva, não é passivo, mas sim um agente ativo na construção do conhecimento e na transformação do mundo.

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA EJA

A educação básica é um direito de todos previsto na Constituição Federal Brasileira. Porém, mesmo existindo leis e diretrizes que objetivam a garantia desses direitos, muitos cidadãos brasileiros, por variados motivos, tiveram dificuldades de frequentar a escola e concluir essa etapa de escolarização na idade prevista na legislação. Como forma de incluir esses sujeitos de maneira ativa e superar o analfabetismo em uma sociedade letrada, a Resolução CNE/CEB N° 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Souza (2022) afirma que

“ A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil é uma modalidade de ensino que foi criada pelo governo federal como forma de pagamento de uma grande dívida social, e perpassa todos os níveis de educação básica do país, destina-se aos jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de frequentar as salas de aula no tempo certo. Não somente, mas também considerando a realidade social brasileira, a desigualdade racial, econômica e de gênero aparece também no perfil das turmas de EJA, majoritariamente compostas por pessoas negras e trabalhadoras. (Souza, 2022 p. 2) ”

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento formativo Nacional que define o conjunto dos conteúdos e habilidades de aprendizagens que é julgado essencial para todos os estudantes em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018), porém este documento norteia as práticas pedagógicas para o público do ensino regular, não contemplando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina a oferta da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (Brasil, LDB - Lei nº 9.394, 1996). Na EJA, o processo de aprendizagem ocorre de maneira diferente no ensino voltado para crianças e adolescentes, sendo os estudantes da EJA os sujeitos que por algum motivo não tiveram acesso à educação formal regular ou interromperam os estudos em idade inapropriada.

Guilhão (2012) afirma que a educação popular galgada na teoria de Paulo Freire traz uma proposta de incentivo à participação ativa das pessoas na sociedade, visando à formação de sujeitos com conhecimento e consciência. O autor comenta sobre a não neutralidade dos materiais didáticos e a ausência de materiais apropriados para as práticas de leitura e escrita de jovens e adultos nas escolas, enfatizando a visão freiriana da necessidade de pensar alternativas literárias para esses sujeitos e analisar criticamente os materiais disponíveis nas instituições de ensino.

Nesse sentido, Souza (2022) ressalta a importância de refletir na heterogeneidade dos alunos desta modalidade pensando na produção de material pedagógico que contemple a maioria dos estudantes numa aprendizagem significativa. Ele considera que os estudantes da EJA carregam consigo uma grande bagagem de saberes, mas, geralmente, sentem-se muito inseguros sobre estes saberes e a forma como vão se posicionando sobre o que é ensinado pelo professor é de maneira tímida. Este mesmo autor também destaca que muitos desses alunos estão na sala de aula com a perspectiva de aprender a escrever e fazer contas para obter um certificado e assim ter melhores chances no mercado de trabalho.



Mas para trabalhar com esta diversidade na Educação de Jovens e Adultos os professores precisam ser muito criativos, pois os alunos não devem ser tratados com infantilidade, pelo contrário, o educador deve fazer que aluno seja participativo e protagonista durante as aulas. (Souza, 2022, p. 5).

Silva e Oliveira (2008) considera que o desafio da Educação de Jovens e Adultos não é trazer o aluno para a escola, mas sim fazer com que ele permaneça. Segundo esse autor, só um ensino de qualidade voltado às necessidades reais dos alunos será capaz de cativar e de mantê-los na escola. Diante do exposto, compreende-se a necessidade dos educadores adotarem práticas curriculares emancipatórias que motivem e envolvam esses estudantes, utilizando metodologias críticas e reflexivas que disponham função social, considerem os saberes culturais e populares desses sujeitos, agreguem sentido e torne a aprendizagem prazerosa e efetiva.

Para Freire (1996), a contextualização das práticas educativas se torna imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Segundo ele, “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (Freire, 1996, p. 6). Carvalho (2013) destaca que a escola deve integrar em sua prática cotidiana o lúdico, transformando o fazer pedagógico numa ação prazerosa, ele afirma que:



O lúdico pode imprimir ao fazer pedagógico uma prática prazerosa, na qual o educando interage com atividades dinâmicas, que propiciam o desvelamento de ideias, dos costumes, do imaginário, associado com a sua realidade de forma que se exercite a criticidade de descobrir o significado real dos fatos. (Carvalho, 2013. p.8).

Em seguida, de acordo com o pensamento de Carvalho (2013), o lúdico reduz a percepção quantitativa da informação e ilustra a mensagem através da experiência. Segundo ele:

A escola deve valorizar os costumes e origens culturais, fazendo uso de recursos mais próximos da realidade, utilizando o lúdico, ilustrando a mensagem através da experiência, tornando o empírico mais eficaz para essas condições. (Carvalho, 2013, p.8).

De acordo com o autor, na cultura, o lúdico está associado ao abstrato, ao experiencial, portanto, a valorização da cultura popular pode facilitar o processo de mediar o lúdico com a realidade do aluno. Neste sentido, a prática da leitura da literatura de cordel pode contribuir de maneira significativa com a formação de leitores do público da EJA, sendo esta uma alternativa pedagógica eficaz e motivadora capaz de envolver os alunos tornando o processo de ensino e aprendizagem produtivo. Além de ser uma ferramenta que possibilita o intercâmbio de conhecimentos acadêmicos e populares como também a interdisciplinaridade escolar.

O CORDEL COMO ALIADO NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E NA FORMAÇÃO DO LEITOR.

Sabemos da enorme importância em apresentarmos gêneros textuais na nossa prática pedagógica, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Dada essa relevância, enfatizamos o uso do cordel para desenvolver o hábito da leitura junto aos sujeitos leitores na EJA.

De acordo com o dicionário de língua portuguesa, o cordel é uma corda muito delgada, fina; cordinha ou barbante. Carregando uma rica forma de expressão relacionada à cultura popular, “o cordel teve origem nos romances portugueses, essas narrativas em versos impressas em papel simples e penduradas num barbante, encontrou terreno mais fértil para se propagar” (Galvão, 2001, p. 34) aqui no Brasil, em especial no Nordeste.

No ano de 2018, a literatura de cordel foi reconhecida como Patrimônio Imaterial Brasileiro, no dia 19 de setembro, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) por unanimidade pelo colegiado no Rio de Janeiro. Mostrando a importância e reconhecimento que esse gênero literário tem em nosso país e a representatividade. Segundo os poetas cordelistas, o cordel é constituído obrigatoriamente de três elementos principais: a métrica, a rima e a oração, e são associados às xilogravuras, que são as ilustrações das histórias. Para Carvalho (2002),



Cordel é um jeito de olhar o mundo, com a inocência dos tempos antigos, a sabedoria das camadas populares e uma sensibilidade e riqueza de detalhes. É improviso e emoção. É disciplina e sedução. O prazer de ouvir e ler. A possibilidade de viajar na imaginação e compor um mundo sem as exigências de uma racionalidade e ao sabor da poética da voz. Um mundo de sonhos. (Carvalho, 2002, p. 287).

Para que haja uma evolução na prática de leitura, o sujeito que está se desenvolvendo como leitor precisa ter o interesse pelo que está sendo apresentado a ele, pois assim sendo a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz e prazerosa. Aspectos que contribuem para a diminuição dos casos de evasão escolar e para um maior respeito a individualidade e o meio em que cada sujeito vive.

Assim como na educação básica, a EJA requer um olhar atento e aulas sendo desenvolvidas de acordo com a faixa etária ali presente. Estudantes da Educação de Jovens e Adultos são pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar no período que lhes era de direito por diversos motivos. Nesse contexto,

A Literatura de Cordel pode perfeitamente contribuir para uma educação voltada para a realidade, na medida em que apresenta ao aluno uma visão de mundo, que pode se assemelhar ou não à sua, mas que suscita variados questionamentos que podem levar o aluno a refletir sobre a sua posição social, política, econômica e cultural dentro do contexto em que vive, assim como sobre a posição do outro nesse mesmo contexto. (Alves, 2013, p. 108).

Os estudantes da EJA trazem uma rica e importante leitura de mundo e aprendizado significativo e não podemos elaborar conteúdos com perspectivas e objetivos formativos distantes do cotidiano deles. Desse modo, estamos em busca de uma educação que coloque os estudantes como sujeitos ativos e conscientes. Sair da educação bancária e tradicional para uma educação onde a alfabetização seja vista como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (Freire, 1996).

Sendo assim, vemos o cordel como um importante instrumento nesse processo. Pois a literatura de cordel e toda a sua contextualização e abordagens se aproxima da realidade dos educandos, e isso faz com que eles se sintam mais seguros e dispostos a aprender. Sobre isto, Pinheiro e Marinho (2012, p. 120) afirmam que

“

Encontramos na literatura de cordel uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagens assume tons diferenciados, visões de mundos, às vezes conflitantes, ideologias diversas. Essa diversidade pode ser aproveitada para instigar debates, discussões em sala de aula.

Trazer práticas e conteúdos que se aproximam das suas vivências vai contribuir para o fortalecimento dessa metodologia de ensino e estimular a participação e envolvimento, para que o aprendizado ocorra de forma satisfatória, criativa e alegre. Essa compreensão, ressalta a importância do gênero textual cordel, pois sua linguagem popular, caminhando com as práticas sociais, propicia aos estudantes e professores um trabalho que valoriza a cultura popular. Além de gerar uma estesia, através do incentivo ao aprendizado desenvolvido por meio da leitura de textos literários, que amplia o conhecimento sobre a diversidade literária e enriquece nosso patrimônio cultural e histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de cordel é um gênero textual lúdico e envolvente, capaz de proporcionar experiências prazerosas e eficazes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando incorporado ao contexto escolar, o cordel contribui para o resgate e valorização da cultura popular, aproximando o aluno da realidade em que está inserido, tornando-se uma ferramenta potente quando aliada às práticas pedagógicas.

A abordagem freiriana, que enfatiza a leitura crítica e reflexiva, harmoniza-se com as características da literatura de cordel. Essa associação possibilita aos alunos se tornarem leitores e cidadãos críticos, validando também suas experiências. A literatura de cordel atua não apenas como um recurso de leitura, mas como um meio de diálogo, debate e reflexão sobre questões sociais e culturais, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo.

Dessa forma, podemos concluir que, com toda a pesquisa e os recursos de análise utilizados neste artigo, fica evidente que o uso desse gênero na modalidade de Educação de Jovens e Adultos enriquece o processo educativo, pois está alinhado com a realidade dos alunos. Trata-se de um material que aproxima o ensino do contexto de vida dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contribuindo para sua emancipação como leitores alfabetizados e letrados. É fundamental, para a formação dos pedagogos, compreender a realidade dos alunos, a fim de criar estratégias de ensino viáveis e eficazes, com o objetivo de garantir a todos o direito de aprender com qualidade e de forma significativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Roberta Monteiro. Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1815>. Acesso em: 8 setembro. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.
- BRENNAND, Eládio José de Goés (Org.). Metodologia científica na educação a distância. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- CARVALHO, Gilmar de. Cordel, Cordão, Coração. Revista do GELNE. Vol. 4. nº ½. p. 285-292. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002.
- CARVALHO, Marcondes Fernando Pereira. O lúdico no processo de letramento: utilizando o gênero literário cordel. 2013. 48 fl. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Especialização em Educação com foco em Ensino e Aprendizagem, Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Cuité – Paraíba – Brasil, 2013.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

REFERÊNCIAS

- GALVÃO, Ana Maria de O. Cordel: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GOMES, Carlos Magno Santos; CONCEIÇÃO, Claudia Zilmar da Silva. A performance do cordel como prática de leitura literária. Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários - N.18v1(2016) - Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2016.
- GUILHÃO, Aline Moroso. A leitura “viva”: práticas de leitura na EJA e o impacto nos educandos. 2012. 60 fl. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2012.
- LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. Pro-Posições, Campinas, v. 30, e20180024, p. 1-23, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0024>.
- MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. O cordel no cotidiano escolar. São Paulo. Cortex. 2012.
- MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 29., Caxambu/MG, 15 a 18 de outubro de 2006. Anais Eletrônicos [...]. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt131661-int.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.
- SANTANA, Sílvia Gomes de. A literatura de cordel na EJA: um diálogo com diferentes práticas de letramento. Boitatá, Londrina, v. 9, n. 18, p. 266–280, 2014. DOI: 10.5433/boitata.2014v9.e31749. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31749>. Acesso em: 8 setembro. 2024.
- SILVA, Margarete Fátima Pauletto Sales; OLIVEIRA, Ana Arlinda de. Práticas de leitura e letramento na EJA. 2008. Disponível em <<https://simelp.fflch.usp.br/slp39>>.
- SOUSA, Gilvan dos Santos; MENEZES, Mônica Clementino de. LITERATURA DE CORDEL E EJA: A VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS EDUCANDOS. Colóquio dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, [S. l.], v. 1, p. 63–66, 2024. Disponível em: <http://anais2.uesb.br/index.php/cepjai/article/view/461>. Acesso em: 8 setembro. 2025.
- SOUZA, Sandra Martins. Práticas de leitura literária na educação de jovens e adultos (EJA): o papel do professor como mediador. 2022. 24 fl. (Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo). Instituto de Educação Superior de São Paulo, São Paulo-SP, 2022.

SUMÁRIO



PRODUÇÃO DO GÊNERO BILHETE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Fabiola Kelly Barbosa Marinho
Camila Vitoria Rodrigues Barreto
Roseane Maria da Silva Souto*

RESUMO

Este trabalho busca compreender como a produção textual escrita do gênero bilhete contribui no processo de desenvolvimento da comunicação escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, desenvolve um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa e interpretativa dos dados. Nesse processo, sustenta-se teoricamente nas discussões de Marcuschi (2002, 2008), Freire (1979), Galvão (2015), Lima (2017) e Schneuwly e Dolz (2004). A partir desse estudo, compreende que a produção textual escrita por meio do gênero textual bilhete não apenas estimula a criatividade, mas também promove habilidades de escrita nos estudantes. Por meio dessa prática, é possível promover o interesse pela escrita, interação e socialização entre alunos e professores no contexto escolar, além de possibilitar diversos benefícios.

Palavras-chave: produção textual escrita, gênero bilhete, anos iniciais.

INTRODUÇÃO

A produção de textos teve inúmeras mudanças durante o século XX e início deste, tornando-se ao longo do tempo um importante instrumento para o desenvolvimento da escrita e participação ativa e crítica do estudante. De acordo com Garcia (2010, p. 2),

“O objetivo principal da produção de textos na escola passou a ser a participação ativa e crítica do estudante na sociedade, daí importância de a escola propor situações de produção que se reportassem a práticas sociais e a gêneros textuais que existem de fato, que circulam socialmente e sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula. (Garcia, 2010, p. 2).”

Dessa maneira, a produção de texto escrito nas escolas ganha relevância e possibilita a utilização dos gêneros no desenvolvimento da escrita, transferindo a atividade de escrever apenas para adquirir uma escrita “correta e normativa”, para uma escrita contextual, por meio da qual os sujeitos possam interagir nos diferentes espaços sociais. A produção na escola tem por significado, também, o uso de linguagens que não sejam apenas a verbal, mas práticas plurais culturalmente sensíveis e significativas, dando protagonismo e apreciação crítica.

Os gêneros textuais são importantes recursos para o ensino de língua portuguesa, pois eles desenvolvem a comunicação, interação, desenvolvimento de habilidades textuais, entre outros. Assim, dentro do contexto escolar é importante trabalhar com a variedade de gêneros, pois, proporciona um ensino mais completo e abrangente, ampliando habilidades fundamentais para a vida social, acadêmica e profissional. A partir dessa variedade, temos o gênero bilhete, o qual configura-se como curto, direto e simples, cuja função é comunicar uma mensagem simples e clara, contendo informações curtas e essenciais, que são utilizadas no cotidiano.

A produção escrita do gênero bilhete nos anos iniciais, é uma pesquisa importante para ser analisada dentro das instituições de ensino. Neste cenário, é crucial compreender de que forma o gênero bilhete vai contribuir para o desenvolvimento das crianças dentro e fora da sala de aula, como se destaca no desenvolvimento da comunicação, interação e escrita da criança, bem como esse gênero se constitui. Neste artigo, será analisado também um bilhete feito por um aluno, no qual será discutido detalhadamente seus principais resultados.

A partir do objetivo e da análise do bilhete, se faz necessário compreender como a produção textual do gênero bilhete contribui no processo de desenvolvimento da comunicação escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Outrossim, o interesse por essa pesquisa surge por sua relevância para o meio educacional, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, por dar alusão a importância da produção de texto escrita por meio do gênero bilhete e garantir ao estudante condições de ter uma escrita significativa, sensível e crítica. Para mais, contribuir com a formação acadêmica das autoras, oportunizando o conhecimento e melhoria na futura prática pedagógica.

Esta pesquisa foi idealizada e refletida a partir da seguinte problemática: Como a produção textual escrita do gênero bilhete contribui para a comunicação escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental? Sendo classificada como pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e interpretativa. Tem por objetivo geral compreender como a produção textual escrita do gênero bilhete contribui no processo de desenvolvimento da comunicação escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, apresentaremos a parte metodológica, em seguida discutiremos sobre o referencial teórico, resultados e discussões, e por fim as considerações finais.

METODOLOGIA

Este estudo classifica-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigo científico”. Quanto a abordagem qualitativa centraremos nossos estudos nas experiências de pessoas, tendo em vista, examinar as interações e comunicações escritas. Assim na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2004, p. 20).

Esta metodologia envolve a investigação, interpretação e coleta de dados a partir dos referenciais teóricos, além da pesquisa interpretativa que será utilizada para análise do bilhete proposto por Galvão (2015). Visando buscar compreender o que está sendo discutido acerca da temática e sua importância, articulando com autores que discorrem a respeito da contribuição do uso do gênero bilhete para a produção textual escrita.

Diante disso, para coletar os textos que foram discutidos, realizamos buscas nas ferramentas como o Google acadêmico, Repositórios da UFPB, UFRN e SCIELO. A partir disso, encontrou-se cerca de 500 textos no google acadêmico, 434 nos repositórios e 433 no SCIELO. Após esse primeiro levantamento, reduzimos a busca por meio dos filtros, dentre os quais, data de publicação e área de conhecimento, em adição lemos os resumos de alguns textos, selecionando quais contemplariam a temática e os objetivos selecionados. Por conseguinte, recorreremos também, a autores como Marcuschi (2002, 2008), Freire (1979), Galvão (2015), Lima (2017), Schneuwly e Dolz (2004). Que por sua vez foram empregados como principais autores da pesquisa.

O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA POR MEIO DE GÊNEROS

O ensino da produção textual por meio de gêneros tem se analisado de forma mais eficaz, na qual tem buscado trazer abordagens educacionais que consideram os gêneros textuais como uma ferramenta para estruturar e organizar as produções textuais e linguagens, visando acomodar diferentes formas de interação. Portanto, por meio dos gêneros a produção textual escrita tem passado por transformações significativas ao longo dos anos, assim refletindo a evolução dos conceitos e práticas educacionais. Segundo Pasquier e Dolz (2002, p. 880) o texto:

“

Não é um objeto único, indiferenciado, mas uma pluralidade de gêneros textuais que apresentam, cada um deles, características linguísticas bem precisas. Devemos enfocar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais. (Pasquier; Dolz, 2002, p. 880).

Essa metodologia permite que os discentes se apropriem da escrita e ampliem seus repertórios linguístico e cultural, tendo em vista que essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam habilidades comunicativas mais amplas e contextualizadas, compreendendo não apenas as regras gramaticais, mas também as nuances culturais e sociais que cada gênero textual carrega.

Além disso, ao explorar diferentes tipos de textos, como narrativos, descritivos, argumentativos, informativos, entre outros, os alunos são incentivados a expressar suas ideias de maneira mais clara e criativa. Sendo assim, são incentivados a refletir sobre o público-alvo de seus textos, o objetivo da comunicação e a mensagem que desejam transmitir. Segundo Bronckart (2001, apud Marcuschi 2008, p. 221) “[...] O trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”.

Em consonância, Garcia (2010) afirma que durante o século XX e no decorrer do séc. XXI, houve mudanças significativas no ensino de produção de textos, pois era vista como uma forma de escrever perfeitamente de acordo com as regras da gramática e da ortografia. Nesse sentido, as simples formas de junção de palavras e frases era entendida como produção textual, concordavam-se que para escrever de forma eficaz era necessário saber escrever conforme as regras gramaticais. Somente nos anos 80 a “redação” começa a ser entendida como texto. Só em meados dos anos 90 ganham espaço expressivo no contexto escolar.

Com as mudanças nas perspectivas sobre a produção textual, ela passou a ser vista como um processo criativo e dinâmico, onde a escrita é percebida como um processo de interação social, em que o contexto e a interação comunicativa são aspectos essenciais. Alves e Santos (2010) nos explica que uma das necessidades humanas é a de comunicar-se, tendo em vista a necessidade de expressar-se. Assim, os diferentes gêneros textuais são cruciais, pois permite que os alunos compreendam as diversas funções dos textos nas suas interações sociais. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:



Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada – além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz. (Brasil, 1997, p. 70-71).

Em vista disso, é possível observar que há um grande trabalho a ser feito pelos professores e escolas, para que os estudantes tenham acesso a diversidade de gêneros e textos e encontrem significados, bem como objetivos reais de ensino-aprendizagem.

Em suma, uma ampla variedade de gêneros textuais ajuda os alunos a desenvolver habilidades de argumentação, descrição, narração e exposição, tornando-os escritores mais reflexivos e críticos. O ensino da escrita por meio de gêneros não só facilita a compreensão e execução das atividades escritas, mas também prepara os alunos para se expressarem de forma eficaz em várias situações da vida cotidiana, promovendo um aprendizado significativo conectado à realidade social. Ademais, ao explorar gêneros diversos, os discentes aprendem a adaptar sua linguagem e estrutura de acordo com o público-alvo e a finalidade comunicativa.

Neste caso, seria preciso que os textos, ao adentrarem as salas de aulas, fossem apresentados de forma mais objetiva e realista, proporcionando ao estudante um contato mais conciso e consciente. Desse modo, no momento da produção escrita, em vez de ser uma dissertação artificial, os alunos se dedicariam para formulação de uma escrita participativa, pois “[...] Se o estudante não consegue perceber que há boas razões para escrever, fatalmente se sentirá mais inibido e desmotivado.” (Pereira; 2011 p.80). Dessarte, corroborando com a escrita e motivando os estudantes a dissertar e buscar por meio dela sua voz e posição, dando sentido aos seus anseios e escritos.

De forma concisa, os gêneros são importantes para que sejam usados diariamente na sociedade, sendo úteis, como uma forma de comunicação e informação. Em resumo, seu objetivo final é retornar ao objetivo principal, bem como, mostrar às pessoas os principais argumentos para demonstrar e deixar claro seu ponto de vista e opinião. Em vista disso, a produção de texto nas escolas tem como finalidade também formar leitores competentes, na perspectiva de produtores de textos coesos e coerentes. Por isso, a produção de textos no ambiente escolar não apenas ensina a escrita, mas também habilidades de leitura e de argumentação, narração, informação e entre outros saberes fundamentais para a convivência social.

O GÊNERO TEXTUAL BILHETE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Compreende-se que os gêneros textuais estão presentes em todas as atividades humanas e que são construídos por meio da escrita e da fala, ou seja, os gêneros escritos e orais. Dessa forma, estão no cotidiano de cada um e, com isso, é necessário que os docentes avaliem o contexto ao qual o discente está inserido e trabalhem a partir de tal, facilitando a compreensão dos estudantes acerca do gênero que lhe será apresentado. É importante salientar que tudo que é produzido como forma para comunicação é um de gênero textual. Garcia (2010), a partir dos estudos de Beth Marcuschi, aponta que:



Aprender um gênero passou a ser visto não mais como aprender “um padrão de formas”, mas aprender a elege adequadamente os fins que desejamos alcançar ao escrever ou falar: elogiar, apresentar desculpas, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções, mentir, ironizar etc. (Garcia, 2010, p. 2).

Em síntese, o gênero colabora com a construção da fala e da escrita, bem como na socialização do ser humano, dando base a sua comunicação social e formas de interação. Assim, permite aos sujeitos socializarem o seu conhecimento, expressarem seus desejos e desenvolverem sua criticidade.

Doravante, focaremos nossa discussão apenas no gênero textual escrito bilhete, por ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da escrita e da comunicação entre os estudantes. Este artigo tenta evidenciar os resultados e características de se focar no gênero bilhete dentro da sala de aula, já que é notável como esse gênero favorece a comunicação, interação e desenvolvimento da escrita. O bilhete, por sua simplicidade, permite uma comunicação clara e direta, abordando de maneira básica o tema tratado e contribuindo para o diálogo no cotidiano escolar.

Nesse sentido, ao inserir esse gênero na produção textual, é possível destacar sua importância prática, pedagógica e teórica, enriquecendo, assim, as discussões acadêmicas sobre as produções textuais e suas funções na sociedade. Segundo Marcuschi (2008, p. 196), o gênero textual bilhete se enquadra no domínio do discurso interpessoal, pois é utilizado frequentemente para recados rápidos, mensagens entre colegas ou lembretes. O bilhete, assim como outros gêneros, colabora para prática concisa e clara na escrita. Além do mais, se torna uma forma lúdica de incentivar a interação social e o hábito de leitura.

A vista disso, o bilhete pode ser utilizado pelos professores como instrumento na promoção de atividades colaborativas e que estimulem a criatividade. Assim, o bilhete não tem apenas a finalidade de exercício de escrita, mas funciona também como uma ponte para a construção de relacionamentos e a expressão pessoal, desse modo, mantendo um elo na comunicação escrita. Conforme Oliveira e Chadwick (2004, p.294), “escrever traz como propósito comunicar”. Quando estamos conversando, não usamos palavras soltas e sem sentido, pois não teria comunicação, utilizamos mensagens diretas e objetivas, que serão facilmente entendidas pelo leitor, a isso chamamos de textos. Sendo assim, esse tipo de escrita deve ser entendido como mensagem e não como escrita isolada.

Em vista disso, partiremos da perspectiva de Alves e Santos (2010, p.15) que buscam caracterizar o bilhete como, “Sendo mais breve, objetivo e com linguagem simples, auxilia em todos os momentos e são incansavelmente utilizados pelas crianças”. Ainda segundo eles, esse gênero faz parte do universo das crianças, pois, os ajuda na aquisição da linguagem escrita. E de Galvão (2015), que situa que o gênero bilhete possui uma estrutura definida, porém por ser uma mensagem breve não é preciso usar todos os componentes. Além de possuir propósitos comunicativos variados, dando conta de informações, esclarecimento, namoro, dentre outros, pode ser estabelecido entre as formas linguísticas e as socialmente escritas.

Tendo em vista essas características, para o presente artigo será considerado, os elementos textuais do bilhete apresentados por Galvão (2015, p.25):

“ Tanto quanto os outros gêneros, o bilhete se constitui de elementos textuais: abertura – data e vocativo, mensagem, frase de encerramento, despedida e assinatura. A data, para alguns estudiosos, pode aparecer no início ou no final. O vocativo antecipa brevemente o texto, desempenhando o papel de chamar o leitor para cativar-lhe a atenção, ao mesmo tempo, é um indicador da atitude formal ou informal que o remetente se dispõe a assumir perante o destinatário. A mensagem compõe-se do que se anseia falar e comunicar ao destinatário, usando uma linguagem própria. Já a frase de encerramento aparece entre o texto e a assinatura, podendo ou não ocorrer no bilhete e a forma como o interlocutor se despede revela tendências culturais ou sociais. (Galvão, 2015 p. 25)

Com isso, esse gênero é considerado um texto comunicativo e de fácil acesso, onde qualquer pessoa no seu cotidiano pode escrevê-lo, mesmo pessoas com pouca fluência na escrita. Aparece de acordo com a funcionalidade disposta por quem está escrevendo, tanto no mundo infantil ou adulto, também serve para lembretes ou para fazer uma gracinha.

De acordo com Gomes (2011), o gênero bilhete tem poder e sentimento, pois se materializa, sendo preciso buscar o seu sentido, sua finalidade, pretensão, tornando-se necessário decifrá-lo. Bem como têm importância na comunicação entre escola e família, demonstrando-se como um gênero acessível e que pode diminuir a distância que se tem entre escola e família, e pessoas no geral.

A vista disso, este gênero tem uma grande relevância na produção de texto escrito, pois, possibilita a aprendizagem a partir do cotidiano. Dessa forma, facilita a compreensão, dando ênfase na formulação escrita e proporcionando um momento de afeto e cuidado. Além de favorecer a comunicação em todos os níveis sociais.

Galvão (2015) afirmar que:

— “ —

O gênero bilhete por estar presente na vida diária dos alunos, sua prática de linguagem escrita deve ser vista como positiva porque o aprendiz está usando-a com uma finalidade específica, ou seja, o aluno compreende que seu texto tem uma função social determinada, está escrevendo para informar, fazendo uso de linguagem para um leitor específico que irá ler a mensagem e depois respondê-la. Dessa forma, eles entendem o papel da linguagem nesse contexto social de uso. (Galvão, 2015 p. 24).

Assim, é imprescindível que as escolas continuem a apresentar esse gênero, pois ela continua sendo um espaço de estímulo à leitura, produção e interpretação e é por meio dos gêneros que se conquista novos conhecimentos. Esse gênero textual deve ser visto como uma ferramenta pedagógica de grande relevância na produção de textos escritos, promovendo a expressão escrita de forma autêntica e contextualizada, pois se insere no cotidiano dos estudantes. Conforme Galvão (2015):

“ compreendemos que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, é também objeto de ensino-aprendizagem. Como o aluno encontra-se num espaço em que o gênero funda uma prática de aprendizagem deve-se produzir atividades de linguagem que transforme o aprendiz e o conduza à construção significativa. (Galvão, 2015 p. 62). ”

Então, essa prática ao longo do tempo, pode ajudar a desenvolver habilidades essenciais que os alunos poderão usar durante toda a sua vida, sendo utilizadas além das aulas e do ambiente escolar, dentre tais, a capacidade de se comunicar de maneira eficaz (Alves; Santos, 2010). Além de que, o uso de bilhetes pode ser expandido para o aprendizado de novas línguas, permitindo que os alunos pratiquem vocabulários e estruturas gramaticais de forma divertida e significativa. Contudo, em um mundo cada vez mais digital, manter a tradição dos bilhetes manuscritos também proporciona uma conexão tangível e pessoal que inúmeras vezes se perde nas mensagens eletrônicas.

Em suma, o gênero bilhete é uma ferramenta multifacetada que, quando utilizada de maneira criativa e consciente, pode enriquecer o ambiente escolar. Promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas o crescimento pessoal e social dos estudantes (Galvão, 2015). Através da escrita de bilhetes, os alunos exercitam a comunicação, desenvolvem habilidade de organização, aprendem a se expressar e desenvolvem a empatia ao se comunicar com seus colegas e professores, contribuindo para a formação de um ambiente mais colaborativo e interativo. Além disso, a prática de escrever bilhetes pode estimular a criatividade, permitindo que os alunos explorem diferentes estilos e formatos de escrita.

Sendo assim, o bilhete é uma ferramenta que as escolas e professores utilizam na perspectiva de permitir que seu estudante adquira mais autonomia na escrita e tenha avanço em sua capacidade de linguagem escrita. Dessa maneira, possibilita ao aluno analisar os propósitos da escrita, dando sentido a ela, pois segundo Oliveira e Barin (2017, p.50) “Os gêneros são construções sócio-históricas, isto é, sua apropriação e domínio se efetuam sempre no interior das interações entre membros de uma dada sociedade.”

Contudo, a escola deve explicitar ao estudante a variedade linguística, possibilitando a ele o aperfeiçoamento dos diferentes usos da linguagem escrita. Além de apropriar-se de metodologias incentivadoras, que não detenham o estudante, mas que oportunizem e garantam uma bagagem linguística, sem discriminar ou desacreditar o aluno de suas capacidades, encorajando-os a fazer uma análise positiva de seus avanços.

CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL BILHETE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE ESCRITA

Segundo Paulo Freire (1999), a prática da liberdade é fundamental na educação. A partir de sua perspectiva, é essencial refletir sobre a contribuição do gênero textual bilhete no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de escrita. Para esse autor, “A liberdade é concebida como o modo de ser o destino do homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem” (Freire, 1999, p.6).

O gênero textual bilhete no ensino da produção textual escrita nos anos iniciais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. O bilhete, por ser um gênero textual claro, direto e muito usado no cotidiano, oferece aos discentes uma oportunidade valiosa para que os estudantes se familiarizem com a comunicação escrita de maneira concisa e objetiva. Oliveira e Barin (2017, p. 49) apontam que o gênero bilhete é “[...] um texto curto, de fácil aprendizagem, acessível quanto à produção e para o qual os estudantes demonstraram disponibilidade e acessibilidade, enquanto proposta de produção textual em sala de aula”.

Esse gênero permite que os discentes desenvolvam suas habilidades de escrita de forma lúdica e significativa, promovendo a aquisição de conhecimentos que facilitem o uso adequado da linguagem e a organização das ideias. Conforme Lima (2017, p.3) afirma: “essa prática pedagógica, que se concentra no tripé leitura, produção e análise de textos, requer uma diversificação das situações didáticas planejadas para desenvolver a linguagem oral formal e ampliar as competências de leitura e escrita”. Deste modo, é importante levar em conta o tipo de gênero a ser selecionado, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos e os objetivos que se desejam atingir.

Além disso, o bilhete é um excelente ponto de partida para introduzir conceitos importantes de coerência e coesão textual. Fuzer (2012, p. 218) ressalta:



O professor trabalha com o escritor a fim de tornar o texto o mais eficiente possível para alcançar seu propósito num dado contexto. O professor auxilia o escritor a usar ou expandir seu conhecimento sobre formas de escrever, focalizando as convenções do gênero discursivo, o uso adequado do sistema linguístico (Fuzer 2012, p. 218).

Com a prática regular, os alunos aprendem a importância de selecionar palavras apropriadas e construir frases que façam sentido num contexto de comunicação interpessoal. Esse aprendizado pode ser transferido, posteriormente, para a produção de textos mais complexos, como artigos, redações, cartas e notícias.

A inclusão do gênero textual bilhete no ensino da produção textual nos anos iniciais também serve como uma maneira de motivar os alunos, pois lhes permite perceber a aplicação prática da escrita em situações cotidianas reais. Galvão (2015 p. 61) destaca que é necessário aproveitar [...] “o conhecimento de mundo trazido e inserindo novos conhecimentos para que possamos formar cidadãos conscientes em relação ao uso de sua própria língua”. Seja para deixar um recado para os pais, para um colega ou comunicar algo importante ao professor, a prática de escrever bilhetes ajuda a desenvolver a confiança dos alunos em suas habilidades de escrita e a perceber a relevância da comunicação escrita em suas vidas.

Assim sendo, é imprescindível que os docentes incorporem a prática de escrever bilhetes em suas estratégias pedagógicas, criando atividades que estimulem a criatividade e a reflexão dos alunos. Segundo Oliveira e Barin (2017, p. 50.), “[...] no ensino, o aluno deve ser levado a analisar os diferentes propósitos que informam os modelos de regularidade na linguagem, constituindo-se o aprendizado da língua escrita como uma aprendizagem social”. Por exemplo, podem ser propostas situações fictícias ou reais em que os estudantes precisam elaborar bilhetes com diferentes propósitos. Essas atividades não só tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também ajudam os alunos a compreenderem as nuances da comunicação escrita.

O bilhete pode ser utilizado como uma ferramenta de avaliação formativa (Fuzer, 2012), onde o docente pode identificar dificuldades específicas dos alunos e elaborar propostas pedagógicas construtivas de maneira individualizada, contribuindo assim para o progresso contínuo e consistente das habilidades de escrita de cada discente, sempre valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e os estimulando o desenvolvimento dessa habilidade. O docente torna-se, assim, mediador dessa aprendizagem considerando os saberes dos alunos.

Paulo Freire (1999, p. 153) ressalta que “Não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. Pois, a prática pedagógica é dialógica e deve promover a troca de saberes entre professor e aluno, criando um ambiente escolar democrático e acolhedor, onde o aluno vai se sentir ativo no processo de ensino-aprendizagem, que será significativo.

Deste modo, ao valorizar e explorar o gênero textual bilhete no ensino da produção textual, os docentes contribuem de forma significativa para a formação de indivíduos reflexivos, capazes de se expressarem de forma clara, coesa e eficaz, preparando-lhes para os desafios comunicativos da vida cotidiana e, futuramente, do âmbito profissional. Pois, “o bilhete é um gênero que permanece através dos tempos fazendo parte do cotidiano de cada um de nós” (Galvão, 2015, p. 25).

O bilhete é um gênero textual primário de escrita simples e de comunicação imediata, que contribui positivamente no processo educacional da criança. De acordo com Oliveira e Barin (2017), é eficiente e desenvolve a comunicação entre crianças, professores e pais. Dessa forma, nas instituições de ensino existem diversos tipos de bilhetes com linguagens diferentes, na qual são maneiras diversas de interação e comunicação, uma das formas de comunicação entre os pais e professores é relatar problemas e dar avisos. Já entre os estudantes e professores, as próprias crianças e os pais, é uma forma de demonstrar carinho e atenção e, às vezes, uma forma de diversão e distração entre ambos.

Posto isso, apresentaremos, a seguir, a análise de dois bilhetes proposta por Galvão (2015) em uma pesquisa que trata sobre como os gêneros textuais escritos colaboram para a escrita dos aprendentes e como os incentivam a conhecer mais sobre o gênero bilhete. Levando em consideração a situação a qual foi escrito, as prováveis intenções das crianças ao escreverem, a inadequação ortográfica, como estes bilhetes podem auxiliar na aquisição da produção textual escrita.

Em sua pesquisa, Galvão (2015) traz alguns exemplos de bilhetes produzidos por crianças. Dentre eles, temos os dois exemplos abaixo:

Texto 1

Acari, 30 de junho de 2014
Querida mamãe
Mãe Fui estudar Com ingrid e vou
Brincar Depois de estudar pois
Vou Volta Mais Tarde as 10 horas
eu Vou estudar Brincar e
jantar.
Um Abraço seu filho
Manoel!

Fonte: Galvão, 2015

Texto 18

Acari, 30 de abril de 2014
Querida mãe
Mãe, hoje eu vou para a casa do amigos
Fazer um trabalho de grupo. na Bliblioca
dempois toma sovente e divente!
Beijo de Murilo.

Fonte: Galvão, 2015

Nesses bilhetes produzidos no contexto da pesquisa de Galvão (2015), é notório que o maior enfoque é na escrita das crianças, na sua forma de comunicação. Portanto, na análise de tal, é observado a prática da autonomia e escrita das crianças, a tentativa de seguir o modelo proposto. Nos exemplos analisados, observamos que se inicia com o local, a data, na sequência a saudação e vocativo, corpo (a mensagem que deseja transmitir), por fim a despedida e assinatura, assim utilizando de forma adequada a estrutura do bilhete. Entretanto, observamos que estes dois estudantes reforçam o vocativo, provavelmente numa tentativa de chamar a atenção da mãe de modo mais explícito.

É visto, também, que a querida mamãe foi citada apenas como protocolo, para seguir a estrutura textual do gênero. É tanto que ambos utilizam da mesma expressão. Após, é identificado a inadequação gramatical, na escrita de algumas palavras, na acentuação de outras, na utilização de letras maiúsculas em palavras no meio do texto. A falta de paragrafação, na organização do texto, são alguns desses desacordos em relação a estrutura desse texto.

A depender da maneira que esses elementos fossem tratados pelo professor junto aos estudantes, poderia ser uma excelente oportunidade de refletir sobre a organização estrutural do bilhete, bem como sobre sua função comunicativa e os elementos próprios da escrita. Aproveitando essa atividade comunicativa de produção para promover a concretização da aprendizagem e domínio da escrita, relacionando-a com as vivências sociais e tornando-a um pouco mais fácil e prazerosa.

Diante do exposto, percebemos que o gênero bilhete deve ser mais explorado, para que dessa forma as crianças tenham mais autonomia no momento da escrita, bem como maior compreensão da importância da produção escrita. Com isso, as escolas devem trabalhar na perspectiva de proporcionar uma aprendizagem significativa, que gere consciência, consolidando as habilidades de escrita dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, foi possível observar por meio da pesquisa a importância de trabalhar gêneros textuais, como o bilhete, no âmbito educacional, pois contribui e desenvolve a comunicação e interação social, acadêmica e profissional dos estudantes, como também a escrita e oralidade dentro da sala de vivência. Além disso, o bilhete é um ótimo instrumento de avaliação, pois permite que o educador acompanhe o estudante no seu desenvolvimento, sendo possível notar todas as suas dificuldades para tentar resolver essas questões, sendo possível analisar de que forma os alunos estão aplicando seus conhecimentos e desenvolvendo suas habilidades.

Nesse sentido, o estudo da produção textual escrita por meio do gênero bilhete é de suma importância, pois, pode ter resultados positivos para os estudantes e professores, promovendo a socialização entre eles e a família, possibilitando o maior significado e desejo de escrita. Para isso, se faz necessário que se atualizem os estudos acerca desse tema, tendo em vista a evolução da sociedade e sua exigência em se atualizar conforme os momentos sociais e educacionais. Ademais, conscientizando os professores da relevância de se estudar esse gênero que é rico e que pode contribuir para o ensino da produção escrita.

A produção textual escrita por meio do gênero textual bilhete não apenas estimula a criatividade, mas também promove habilidades de escrita nos estudantes. Por meio dessa prática, é possível promover o interesse pela escrita, interação e socialização entre alunos e professores no contexto escolar, além de possibilitar diversos benefícios. Nessa perspectiva, se faz importante explorar as diversas possibilidades e contextos desse gênero, possibilitando maior aprendizado e desenvolvimento de habilidades de escrita nos alunos.

Através desse entendimento, é essencial que professores incentivem a produção escrita por meio desse importante gênero, promovendo uma prática mais engajada, e que valorizem a comunicação escrita como um essencial meio de aprendizagem, desenvolvimento e socialização. Para que a escrita seja mais fácil e significativa, tornando os estudos prazerosos e de fácil fixação, motivando e otimizando a aquisição de novas habilidades.

REFERÊNCIAS

- FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática de libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. Letras, (44), 213–245, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148512198>. Acesso em: 12 de Set de 2024.
- GALVÃO, Márcia Nadja Oliveira de Medeiros. A leitura e a produção textual no ensino fundamental I: uma proposta de como trabalhar com os gêneros textuais. 2015. 374f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- GARCIA, Ana Luiza Marcondes. Produção de textos na escola: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/formacao_portugues/producao_de_texto_na_escola_perspectivas_teorico_metodologicas_tendencias_desafios.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Maria Aparecida Gonçalves. Revelações: poderes e afeto nas entrelinhas do bilhete escolar. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2011.
- LIMA, Fernanda Barboza de. Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa: experiências no estágio supervisionado. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA2_ID1562_23032017225333.pdf. Acesso em: 12 de Set de 2024.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al.(org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editora, 2008.
- OLIVEIRA, D. de F. de; BARIN, N. R. Variação linguística no gênero bilhete e o ensino de Língua Portuguesa. Disciplinarum Scientia | Artes, Letras e Comunicação, Santa Maria (RS, Brasil), v. 18, n. 1, p. 45–57, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/2445>. Acesso em: 12 set. 2024.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWICK, Clifton. Aprender e Ensinar. 6ª ed. Belo Horizonte: Ática Educativa Ltda, 2004.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: PEC – Formação Universitária. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002.
- PEREIRA, Rony Farto. Produção de textos na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 77-88, v. 11.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Editora Mercado de Letras, 2004.



A INTERLOCUÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS NA ESCOLA

*Ana Clara Marques dos Anjos
Emelly Rayssa dos Santos França
Maria Paula de O. M. Fernandes
Michele Martins da Costa*

RESUMO

O estudo teve como principal objetivo analisar as estratégias de interlocução na produção de textos escritos na escola, assim como caracterizar o conceito de interlocução e sua competência discursiva, compreender a relevância do processo de interlocução na produção de textos escritos e identificar aspectos metodológicos na criação de espaços de interlocução em textos escritos. Sob o questionamento da finalidade e da importância do trabalho com a interlocução na produção escrita nas escolas, foi realizado um levantamento bibliográfico de cunho qualitativo, analisando práticas aplicadas em sala de aula por pesquisadores da área da linguística. A partir dos resultados, percebemos que a interlocução é importante no processo de produção textual, uma vez que fomenta um ambiente de diálogo, que aprimora a escrita, as competências críticas e consolida a conexão entre autores e leitores.

Palavras-chave: Interlocução, Produção Textual Escrita, Escola.

INTRODUÇÃO

A interlocução (etimologia: interlocutio, interrupção de uma conversa, do prefixo “inter”: sobre e variação de lóqui: fala) consiste na interação de duas ou mais pessoas por meio do diálogo, caracteriza-se como linguagem, possui emissor, mensagem e receptor. Conceito estudado em teorias da linguagem e produção textual, é fundamental para entender o processo de construção de sentido tanto em produções escritas, quanto orais (Schneuwly, 2011).

Assim, o seguinte estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias de interlocução na produção de textos escritos na escola, como também caracterizar o conceito de interlocução e sua competência discursiva, compreender a relevância do processo de interlocução na produção de textos escritos e identificar aspectos metodológicos na criação de espaços de interlocução em textos escritos, sendo estes os objetivos específicos. De modo geral, a pesquisa busca, a partir dos objetivos expostos, trazer contribuições para compreensão da finalidade e da importância do trabalho com a interlocução na produção escrita nas escolas, tratando esse questionamento como questão norteadora da pesquisa.

Schneuwly (2011) defende que não há separação entre oralidade e escrita, ao contrário, essas modalidades se influenciam mutuamente e se tornam essenciais para o ensino e aprendizagem da língua. O autor enfatiza a importância de considerar as práticas de linguagens em contextos reais, nos quais oralidade e escrita se entrelaçam de maneira complexa.

Outros teóricos, como Vygotsky (2007) e Bakhtin (2003), argumentam a relação da interlocução como ferramenta dialógica de aprendizado. Segundo Vygotsky (2007), a escrita não é apenas uma habilidade técnica, de codificação e decodificação, mas um processo de internalização das relações sociais e do pensamento verbal. Nesse sentido, a escrita e a produção textual não se limitam à escrita de palavras e frases aleatórias, é um movimento de construção conjunta de significados, onde o escritor e o leitor se posicionam como coautores de sentidos.

Bakhtin (2003), complementando o pensamento anterior, defende que a produção textual não existe por si só, isoladamente, mas se encontra dentro de um contexto de vozes sociais, onde o autor dialoga com discursos já existentes, refutando, concordando ou reformulando-os. Considerando esses fatores, a interlocução na produção de textos escritos na escola pode ser encarada como prática pedagógica para o encaminhamento da aquisição da competência e domínio da escrita por parte do educando.

Entender o papel do professor como figura mediadora no espaço de criação escrita, identificar quais aspectos metodológicos estão sendo propostos em sala de aula para propiciar o uso dialógico da escrita, encarar escrita como ato social, propõe-se ir contra o pensamento e trato simplista comumente visto nas produções textuais da escola, onde o professor sugere ou impõe o que deve ser escrito, sendo papel do estudante apenas o “dizer e dizê-lo” (Val; Vieira, 2005). Estes questionamentos, ajudam a entender a proposta do seguinte trabalho em refletir o que está sendo escrito e produzido em sala de aula.

Para tanto, a pesquisa explora os caminhos metodológicos para a apuração do material de pesquisa, aprofundando para a discussão teórica, dividida em duas partes: como acontece a produção textual da escola e as estratégias metodológicas para a produção de textos escritos, seguido dos resultados e discussões de pesquisa e considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem de caráter qualitativo e bibliográfico, voltada para a análise de textos produzidos por linguistas e estudiosos da educação, a fim de compreender o uso da interlocução e sua relevância para a produção escrita. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 54), "a pesquisa bibliográfica é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos".

O caráter qualitativo foi escolhido por proporcionar uma compreensão mais detalhada, crítica e relevante sobre o assunto (Lakatos; Marconi, 2003), enquanto a pesquisa bibliográfica possibilitou a identificação, seleção e análise de conteúdos pertinentes ao tema. Como na seleção de pesquisas científicas que dialogam e aplicam a discussão teórica levantada, com o propósito analítico de discutir o que está sendo produzido em sala de aula.

A busca bibliográfica foi realizada a partir da coleta de periódicos e TCCs em portais reconhecidos como Periódicos da CAPES, repositórios de universidades (UFRJ e UFMG) e periódicos Scielo. As buscas foram realizadas sob termos chaves como “interlocução” e “produção textual”. A exclusão do material foi feita a partir da leitura do resumo, sendo critério das pesquisadoras a exclusão dos trabalhos, considerando os objetivos do trabalho. Os demais materiais bibliográficos foram selecionados a partir da literatura clássica acerca das discussões de linguagem, sob o auxílio da orientadora do projeto.

INTERLOCUÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: COMO ACONTECE A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA?

A produção escrita não é um ato isolado ou aleatório. No que diz respeito ao ambiente escolar, é possível observar que os estudantes, ao escrever textos, estão operando e participando do processo de aquisição formal da escrita (Val; Vieira, 2005). Escrever faz parte do processo de interação do sujeito, é um trabalho de criatividade e de construção de hipóteses, que deve operar sentido tanto para quem escreve quanto para aquele que lê.

Ao considerar o processo de produção textual uma atividade ativa, faz-se necessário refletir sobre o que está sendo proposto pelos professores e escola para os aprendentes. Mello (2023) frisa a relevância do trabalho de mediação do docente durante a escrita textual. Inseridos em uma cultura escolar em que o professor encara a habilidade escrita como um “dom” natural do sujeito, nota-se uma dificuldade sistêmica onde indivíduos não dominam a linguagem escrita por falta de assistência nas fases iniciais de aprendizagem.

Logo, faz-se necessário repensar o que está sendo escrito em sala de aula, como está sendo escrito e para quem está sendo escrito. Afinal, muitos estudantes encaram a atividade de escrita enfadonha e como uma obrigação imposta para conseguir alcançar a nota necessária para aprovação exigida pelo sistema escolar

O caráter qualitativo foi escolhido por proporcionar uma compreensão mais detalhada, crítica e relevante sobre o assunto (Lakatos; Marconi, 2003), enquanto a pesquisa bibliográfica possibilitou a identificação, seleção e análise de conteúdos pertinentes ao tema. Como na seleção de pesquisas científicas que dialogam e aplicam a discussão teórica levantada, com o propósito analítico de discutir o que está sendo produzido em sala de aula.

A busca bibliográfica foi realizada a partir da coleta de periódicos e TCCs em portais reconhecidos como Periódicos da CAPES, repositórios de universidades (UFRJ e UFMG) e periódicos Scielo. As buscas foram realizadas sob termos chaves como “interlocução” e “produção textual”. A exclusão do material foi feita a partir da leitura do resumo, sendo critério das pesquisadoras a exclusão dos trabalhos, considerando os objetivos do trabalho. Os demais materiais bibliográficos foram selecionados a partir da literatura clássica acerca das discussões de linguagem, sob o auxílio da orientadora do projeto.

INTERLOCUÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: COMO ACONTECE A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA?

A produção escrita não é um ato isolado ou aleatório. No que diz respeito ao ambiente escolar, é possível observar que os estudantes, ao escrever textos, estão operando e participando do processo de aquisição formal da escrita (Val; Vieira, 2005). Escrever faz parte do processo de interação do sujeito, é um trabalho de criatividade e de construção de hipóteses, que deve operar sentido tanto para quem escreve quanto para aquele que lê.

Ao considerar o processo de produção textual uma atividade ativa, faz-se necessário refletir sobre o que está sendo proposto pelos professores e escola para os aprendentes. Mello (2023) frisa a relevância do trabalho de mediação do docente durante a escrita textual. Inseridos em uma cultura escolar em que o professor encara a habilidade escrita como um “dom” natural do sujeito, nota-se uma dificuldade sistêmica onde indivíduos não dominam a linguagem escrita por falta de assistência nas fases iniciais de aprendizagem.

Logo, faz-se necessário repensar o que está sendo escrito em sala de aula, como está sendo escrito e para quem está sendo escrito. Afinal, muitos estudantes encaram a atividade de escrita enfadonha e como uma obrigação imposta para conseguir alcançar a nota necessária para aprovação exigida pelo sistema escolar.

É evidente, também, que alguns estudantes possuem mais domínio e predisposição para produção escrita que outros (Mello, 2023), mas isso não é pretexto para priorizar um tipo de estudante, pelo contrário, é uma oportunidade de enriquecer o aprendizado em sala de aula, em feedbacks de colaboração.

Deve-se considerar a escrita espontânea dos aprendentes. É comum, por exemplo, nos depararmos com a troca de bilhetes entre estudantes no cotidiano escolar. Então, por que não propor a escrita de bilhetes para fins pedagógicos? Partindo da construção de bilhetes, pode-se aplicar gêneros textuais semelhantes como a carta, evoluindo para apropriação de outras linguagens e outros gêneros textuais, com intermédio e auxílio do docente, como defendido anteriormente.

A apropriação escrita é um processo gradativo, por isso é importante o trabalho da interlocução textual, para o momento da escrita fazer sentido tanto para quem escreve quanto para quem lê ou avalia (Val; Vieira, 2005). É papel do mediador tornar os objetivos da atividade textual clara, considerar que a mesma precisa estar a par do contexto dos estudantes, considerando que muitas vezes professores propõem a discussão de temas atuais, mas nem sempre esses assuntos são relevantes para aqueles indivíduos que estão aprendendo.

Faz parte da clareza objetiva instigar a reflexão do discente sobre quem será o leitor do texto que está sendo escrito e quais são suas expectativas. Marcuschi (2008) destaca que a produção textual está intrinsecamente ligada à situação comunicativa em que o texto está inserido, ou seja, seu público-alvo e seu propósito comunicacional. O papel do mediador é orientar os discentes a considerarem o leitor como um interlocutor ativo, sendo esta uma estratégia de escrita.

Assim, os estudantes aprendem a ajustar sua linguagem, seu estilo e sua argumentação às demandas e ao contexto do texto. É importante considerar que o professor não deve menosprezar uma linguagem em prol de outrem, mas orientar a adequação dos usos linguísticos e estilísticos conforme o objetivo e o contexto.

Discutir linguagem e escrita textual também é debater sobre as particularidades da oralidade e sua relação com a escrita. Bakhtin (2003) defende que a comunicação humana acontece por meio de enunciados comunicativos, sejam escritos ou orais. Nesse sentido, a oralidade e a escrita partem do princípio comum do uso do discurso, sendo o domínio da linguagem oral precursora da aquisição da linguagem escrita. Para Marcuschi (2008) a oralidade e escrita apresentam-se como atividades complementares.

No que diz respeito aos documentos curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) sugere desenvolver, gradativamente, a habilidade para criar textos de diversos gêneros, levando em conta a participação e autoria. Nos anos iniciais, o objetivo principal é que as crianças entendam a função da escrita e possam praticar em situações reais o uso da língua. Compreende-se que nessa fase o estudante ainda não apresenta domínio total do sistema alfabético, portanto, os docentes devem gerar meios de permitir que os alunos produzam conforme suas capacidades.

O papel do professor como mediador (Val; Vieira, 2005) é mostrar que um texto deve responder perguntas como: quem escreve, qual objetivo, quem vai ler e onde será publicado. Um dos pontos que deve ser levado em consideração é pensar no leitor no momento da escrita. Poderá ser sugerido que as crianças troquem os textos entre si, realizando o papel de um leitor real. Dessa forma, os aprendentes entenderão a importância de produzir e estruturar suas ideias.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Ao pensar estratégias e caminhos para o ensino da escrita, usar de correções colaborativas e compartilhadas com a turma, enriquece o trabalho desenvolvido. A troca de textos entre os pares e a revisão mútua permitem que os estudantes assumam o papel tanto de autores quanto de leitores, o que amplia sua capacidade de refletir criticamente sobre o processo de produção escrita. A dinâmica de interação favorece a apropriação da competência escrita, o fortalecimento da capacidade de argumentação, revisão e reformulação de ideias.

Mello (2023) propõe uma abordagem que integra teoria e prática, iniciando com uma introdução aos conceitos de produção textual e suas características. Ela utiliza atividades que estimulam a reflexão sobre o processo de escrita, incentivando os alunos a analisarem textos de diferentes gêneros. Esta sequência didática culmina em uma atividade de produção textual, onde os alunos aplicam os conceitos discutidos, refletindo sobre suas escolhas linguísticas e estruturais. A autora conclui enfatizando a importância de um ensino que articula teoria e prática, preparando os alunos para se tornarem escritores críticos e conscientes.

Outra estratégia possível para o ensino e avaliação da produção escrita são as sequências didáticas, defendidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e aplicadas por Mello (2023). A prática tem o propósito de tornar atividades textuais e de leitura dos alunos mais compreensíveis, por meio de uma organização sistemática. Essas sequências incluem etapas como a apresentação do gênero, análise de exemplos, produção inicial, revisão e produção final. É um instrumento pedagógico que permite o reconhecimento dos discentes das estruturas linguísticas de diversos gêneros textuais, a fim de diferenciarem e adaptarem à forma de comunicação e escrita, para o acesso das diferentes práticas de linguagens.

A sequência didática, quando estruturada, organiza o conteúdo de maneira lógica e progressiva, facilitando a assimilação dos conceitos e o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes. Consequentemente, ao ser trabalhada de forma intencional e gradual, por meio de práticas contínuas e contextualizadas, promove o desenvolvimento de habilidades específicas nos alunos.

Isso resulta em uma aprendizagem mais sólida e duradoura, capacitando-os a aplicar o conhecimento de maneira eficiente em diversas situações. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), uma sequência didática deve ter como objetivo principal auxiliar o aluno a aprimorar seu domínio sobre um gênero textual, possibilitando que ele escreva ou fale de forma mais apropriada em uma determinada situação de comunicação.

Nesse contexto, é dever do professor criar um ambiente de aprendizagem estimulante, que se relacione com a realidade dos alunos e que demonstre os diversos caminhos de aprendizagem possíveis, evitando métodos de ensino rígidos, estáticos e excessivamente conteudistas. Para tanto, o professor deve ser flexível e adaptar as práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades e ritmos de cada aluno, assegurando a todos a oportunidade de alcançar os objetivos propostos nas atividades. Ademais, é fundamental ter um olhar mais atento em relação ao papel ativo dos alunos na busca por suas autonomias e responsabilidades textuais e orais. Partindo dessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) dizem que as sequências didáticas servem para dar acesso aos sujeitos a práticas de linguagem novas e não dominadas. Desse modo, é proposto um esquema base a fim de pontuar componentes importantes para se trabalhar a expressão oral ou escrita e a autonomia desses sujeitos.

As práticas descritas por Dolz et. al. (2011) destacam que na primeira etapa deve acontecer a apresentação da situação, na qual deve ser descrita aos alunos a situação detalhada de como será a atividade, em seguida acontece a elaboração da sua produção com relação ao gênero proposto.

Na etapa seguinte vem os módulos, onde será aprofundado e trabalhado de maneira mais sistemática e aprofundada com o auxílio de ferramentas como exercícios, a fim de ajudá-los a dominar melhor o gênero em questão. Por fim, a produção final, onde o aluno vai poder pôr em prática os conhecimentos adquiridos e o professor compreenderá os progressos alcançados. Essa etapa valerá como uma avaliação que buscará observar se foi atingido os objetivos propostos para a dominação do gênero em questão.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) afirmam que, quando se cumpre a prática interlocutiva, há o momento da liberdade expressiva no aprendente, ao passo que desenvolve a relação consciente e voluntária do seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos valiosos para melhorar suas capacidades de escrever e de falar. A contextualização e autenticidade dos textos são fundamentais no ensino da escrita.

Como citado anteriormente, a contextualização da prática torna o processo mais significativo e engajado e a autenticidade, por sua vez, estimula o protagonismo do sujeito como escritor ativo e relevante, produtor de ideias e de opiniões, que possui particularidades e propósitos comunicativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ESTRATÉGIAS DE INTERLOCUÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA

Neste tópico será apresentado e discutido os principais resultados obtidos na pesquisa feita por Mello (2023). Este estudo revela o impacto da integração de práticas reflexivas e colaborativas no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Por meio da aplicação e análise de atividades dos alunos do nono ano do ensino fundamental, a autora revela lacunas educacionais e a importância do trabalho dialógico dos professores na solução desses desafios.

No estudo de Adriene Ferreira Mello (2023), a autora desenvolveu uma sequência de ensino focada na produção de textos e na análise linguística, enfatizando aspectos metodológicos no ensino da escrita. A autora apresenta uma abordagem que combina teoria e prática, introduzindo primeiro o conceito de geração de texto e suas características. Sua pesquisa termina com uma atividade de produção de texto, em que os alunos aplicam os conceitos abordados e refletem sobre suas escolhas na estrutura e linguagem. Mello (2023) conclui, enfatizando a importância de um ensino que combine teoria e prática para possibilitar aos alunos se tornarem escritores críticos e sérios.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam a importância da interlocução na produção escrita, revelando que a prática de interação entre os alunos não apenas enriquece o processo de escrita, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas e críticas. A análise das produções textuais tratadas por Mello (2023) indicou uma melhora significativa na coerência e coesão dos textos elaborados em contextos colaborativos, corroborando a perspectiva de Bakhtin (2003), que considera a linguagem como um ato social e dialógico.

As sequências de ensino aplicadas por Mello (2023), conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), demonstraram eficiência em promover a troca de ideias e feedbacks entre os alunos. Durante as atividades, observou-se que os estudantes se mostraram mais engajados e motivados, refletindo sobre suas escolhas linguísticas e estruturais. Porém, também foi revelado dificuldades na escrita, evidenciando a importância do trabalho contínuo da produção de texto com os aprendentes.

É fundamental contextualizar e observar sobre as opções linguísticas e estruturais nas tarefas de escrita para estimular os estudantes. Doces et al (2011) afirma que a prática dialógica, quando contextualizada, permite que os alunos se sintam mais conectados com o que estão escrevendo. Essa interação, alinhada a Vygotsky (2007), discute sobre a mediação social no aprendizado, possibilitando uma construção de conhecimento mais significativos, onde os alunos não apenas reproduziram conteúdos, mas transformaram e ressignificam suas compreensões.

Esta revisão bibliográfica revelou que a interlocução contribuiu para um ambiente mais discursivo, onde os alunos podem se sentir seguros para expressar suas opiniões e questionar as ideias dos demais alunos. Essa atmosfera de trocas de conhecimento favoreceu o desenvolvimento de habilidades críticas, conforme apontado por Marcuschi (2008), que destaca a relevância do reconhecimento de diferentes gêneros textuais e suas especificidades na produção escrita. Nesse sentido, Mello (2023) salienta que a reflexão sobre aspectos metodológicos no ensino da escrita deve considerar a dinâmica da interlocução, uma vez que isso potencializa a capacidade de argumentação e a clareza na exposição de ideias.

Sendo assim, esta pesquisa evidencia a importância da interlocução, pois se constitui como uma tática pedagógica crucial para o desenvolvimento do aprendizado da escrita. Não só aprimora as produções textuais, como também aprimora competências críticas e comunicativas essenciais para a formação completa dos estudantes. Essas descobertas indicam a necessidade de ampliar a inclusão de práticas colaborativas nas metodologias de ensino, com o objetivo de promover uma educação mais interativa e dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os aspectos abordados, é possível evidenciar a importância da interlocução no ambiente escolar, sendo crucial para o aprimoramento da habilidade da escrita dos estudantes. Os trabalhos de Bakhtin (2003) e Vygotsky (2007) realçam a relevância do diálogo e da construção coletiva do saber, indicando que a linguagem não é somente um instrumento de comunicação, mas também um canal de interação social e aprendizagem em grupo.

No âmbito da produção de texto, compreendemos que isso significa que a escrita se desenvolve no contexto da comunicação, onde as experiências e perspectivas dos outros influenciam a formação de ideias. Devido a isso, Mello (2023) aponta a necessidade de incluir a análise da linguagem nas abordagens metodológicas para o ensino da produção de textos, sugerindo que o diálogo pode facilitar uma aprendizagem mais significativa e situada. Pois, a escrita torna-se um processo de negociação de significados, onde o feedback e a troca de ideias são cruciais para melhorar a escrita.

Em suma, percebemos que a interlocução é importante no processo de produção textual, uma vez que fomenta um ambiente de diálogo que aprimora a escrita as competências críticas e consolida a conexão entre autores e leitores. Esta visão dialógica é crucial para a formação de comunicadores habilidosos e cientes de sua função no processo de elaboração de textos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola (org. ROJO, R.; SALES, G.) p. 81-108, São Paulo: Mercado das Letras, 3º Ed., 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Editorial Parábola, 2008.
- MELLO, A. F. Produção textual e análise linguística: reflexões sobre aspectos metodológicos no ensino da escrita. In: Vivências e língua portuguesa: produção textual e ensino (org. RIBEIRO, A.), p. 07-15. Rio de Janeiro: Programa de pós-graduação em letras, UFRJ, 2023.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ortogenéticas. In: Gêneros orais e escritos na escola (org. ROJO, R.; SALES, G.) p. 19-35, São Paulo: Mercado das Letras, 3º Ed., 2011.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para a linguagem oral. In: Gêneros orais e escritos na escola (org. ROJO, R.; SALES, G.) p. 109-125, São Paulo: Mercado das Letras, 3º Ed., 2011.
- VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VAL, M. G. C.; VIEIRA, M. L. Produção de textos escritos: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

PUBLIQUE

SEU TEXTO NA PRÓXIMA
EDIÇÃO DA REVISTA.

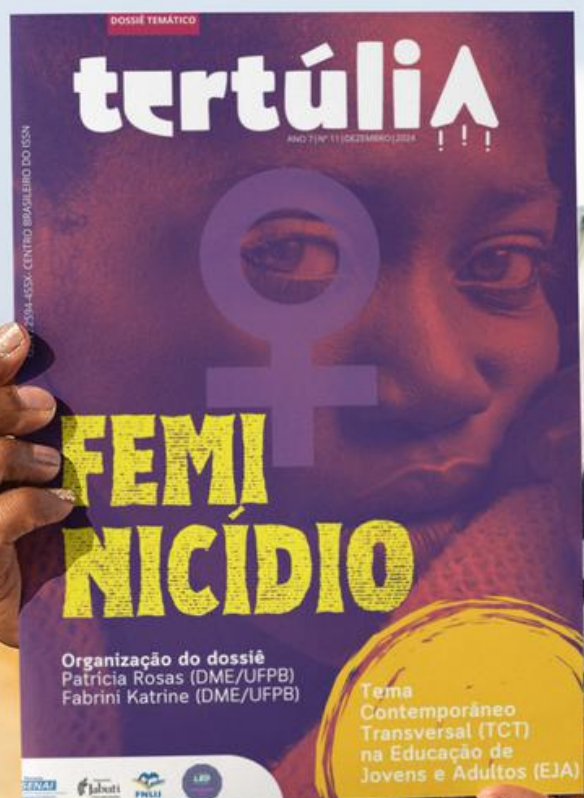
Veja a chamada aberta!

SAIBA +

@revistatertulia



EDIÇÃO
ANTERIOR



A Tertúlia leva o seu texto



até o feitor



 **tertúlia**



Mochiler



Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
PELO FUTURO DO TRABALHO

