

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA (ORGS)
(Organizador)

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA
APLICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E
LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Primeira edição | E-book
Volume II



Editora
IDEIA
Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem



**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA
APLICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E
LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CAPA

IDEIA – INST. DE DESEN. EDUC. INTER. E APRENDIZAGEM

COMISSÃO CIENTÍFICA - REVISÃO

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA UFPB

DANIELLI CRISTINA DE LIMA SILVA UFPB

ANTÔNIA BARROS GIBSONS SIMÕES - UFPB

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA UCHÔA – IFPB/UERN

SYMARA ABRANTES DE OLIVEIRA CABRAL - UFCG

MARIA SEVERINA GOMES MELO DA ROCHA – UMA-PT

ROGÉRIO LINHARES URTIGA JÚNIOR - UNINORTE

COMISSÃO EDITORIAL

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA - UFPB

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA CABRAL - UFCG

SYMARA ABRANTES ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA CABRAL – IFPB/UFCG

EDITORIAÇÃO

IDEIA – INST. DE DESEN. EDUC. INTER. E APRENDIZAGEM



Reservados todos os direitos de publicação à
IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem
www.editoraideiacz.com.br

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora ou citação adequada da fonte.
O conteúdo e dados apresentados na obra são de inteira responsabilidade dos seus autores e orientadores.

Contribuições da linguística aplicada para o ensino de línguas e literatura na educação básica [e-book] / organizador: Henrique. – Cajazeiras, PB: IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2023.

Volume II.
236 p.
Vários autores.
ISBN 978-65-88798-31-7

1. Linguística. 2. Ensino de Línguas e Literatura. 3. Educação Básica. I. Silva, Henrique Miguel de Lima. II. Título.

CDU – 811.134.3

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
LETRAMENTOS NA ESCOLA E METODOLOGIAS ATIVAS: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	8
<i>Alyne Ferreira Rocha Guedes</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	16
<i>Elielma Carneiro Coutinho</i> <i>Isabela Nogueira Nascimento</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
NÓS E A GENTE NO LIVRO DIDÁTICO: O TRATAMENTO AUSENTE DE VARIANTES PRONOMINAIS PRESENTES	25
<i>Fábio Ronne de Santana Lima</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
GÊNERO TEXTUAL MULTIMODAL INFOGRÁFICO: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO INTERDISCIPLINAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	32
<i>Aluizio Moreira de Oliveira Filho</i> <i>Eurico Rosa da Silva Júnior</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
GÊNEROS DIGITAIS: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO.....	42
<i>Inayara Élide A. Melo</i> <i>Maria José Davi Gomes</i> <i>Sioneide da Paixão Norberto</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	50
<i>Wltenize Izolina Ferreira de Melo</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: HÁ PROGRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL?.....	57
<i>Eleriza Melquiades Ribeiro</i> <i>Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	

A CONTRIBUIÇÃO DA FERAMENTA PADLET PARA O TRABALHO COM A ESCRITA COLABORATIVA	70
<i>Eloiza De Oliveira Chaves</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
O GÊNERO POEMA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA VIA MÉTODO RECEPCIONAL	81
<i>Tales Antonio da Silva</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BERÇÁRIO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PROPOSTAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA DISCIPLINA NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	88
<i>Soraya Nogueira Albert Loureiro Alves</i>	
<i>Lucineide Pires Da Silva França</i>	
<i>Maria Zilda Medeiros da Silva</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	

APRESENTAÇÃO

Discutir aspectos que envolvam ensino de língua e literatura em suas várias perspectivas é um dos compromissos do presente livro, que surgiu da necessidade de repensar os processos formativos como base dos Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e o Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGE/UERN – Pau dos Ferros – RN. De modo mais específico, do componente Linguística Aplicada, ministrada pelo professor Doutor Henrique Miguel de Lima Silva, no ano de 2021, resultando nas diversas pesquisas aqui compartilhadas.

Neste sentido, o presente volume visa contribuir para os processos de formação inicial e continuada, bem como no fomento de pesquisas com ênfase na práxis, considerando a pós-graduação como espaço de maturação e resolução das problemáticas sociais. Há, ainda, o processo de intercâmbio científico e cultural, considerando os diversos espaços para ensino de língua e literatura no Brasil.

Por esse motivo, o presente livro foi pensado ainda no ano de 2021 e, em formato digital, visa contribuir na divulgação científica, com foco nos estudantes de licenciatura; pós-graduação; profissionais da educação e demais interessados.

Dessa maneira, os trabalhos aqui reunidos visam ampliar reflexões as articulações entre educação básica e ensino superior, reformulando os processos e práticas de pensar na transformação social com base na educação crítica.

Professora Doutora Symara Abrantes de Oliveira Cabral
Professora da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CZ

LETRAMENTOS NA ESCOLA E METODOLOGIAS ATIVAS: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*Alyne Ferreira Rocha Guedes¹
Henrique Miguel de Lima Silva²*

INTRODUÇÃO

O Brasil vem numa crescente ampliação de estudos de métodos e práticas do ensino de línguas que buscam promover os letramentos na escola, sobretudo com as consistentes contribuições da Linguística Aplicada (LA), tanto por seu aspecto interdisciplinar quanto pelo aspecto “indisciplinar” (MOITA-LOPES, 2006, p.21).

A natureza da LA, portanto, permite ao professor optar e escolher entre diferentes teorias e metodologias a partir da reflexão diante do seu contexto, do aluno, e das diferentes áreas de conhecimento que possam enriquecer e qualificar suas práxis, sem se prender a uma “nova-verdade” (MOITA-LOPES, 2006, p.14), pois o atual contexto de ensino é complexo e exige a convergência de diferentes áreas do conhecimento para a formação de um educador competente e humano que crie condições para o desenvolvimento de situações de aprendizagens significativas para seus alunos.

Contudo, o nosso país ainda tem fracassado na preparação de leitores proficientes, apesar de uma pequena melhora dos resultados nos últimos anos. É o que aponta os dados da avaliação internacional Pisa 2018³ (p.72-77), em que 50% dos alunos brasileiros participantes não apresentaram o nível mínimo de proficiência em letramento em leitura⁴.

¹ PSICOPEDAGOGA – ABPp 079-PB, alynefrg@gmail.com

² Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

³ O documento Brasil no Pisa 2018 é um relatório de informações sobre o desempenho dos estudantes de 15 anos de idade na 7ª edição do Programme for International Student Assessment (Pisa), no Brasil, Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁴ O Pisa avalia três domínios – Leitura, Matemática e Ciências – em todas as edições ou ciclos, sendo avaliado um domínio principal a cada edição. Em 2018, o domínio principal foi Leitura, o que significa que os estudantes responderam a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentraram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio.

Na Paraíba - especificamente na capital, João Pessoa - de acordo com o documento Panoramas da Educação Básica⁵, em 2017 apenas 28,1% dos alunos do Ensino Fundamental, anos finais, apresentaram aprendizagem adequada em Português; o que é ainda mais preocupante quando se observa que, entre 2011 e 2017 houve uma piora, com a diminuição do índice de aprendizado de Português.

Diante desse contexto, é urgente refletir como as teorias e práticas estão sendo implementadas em sala de aula. Acreditamos que as metodologias ativas podem ser uma opção importante para alavancar as aprendizagens dos alunos e, o professor precisa conhecê-las e introduzi-las efetivamente na sua práxis. Por isso, propomos aqui uma reflexão crítica sobre a importância dos letramentos na escola e o novo paradigma educacional que, exige o abandono do método tradicional de ensino e a necessária adoção do método ativo que tem como centro do processo educativo o aluno.

LETRAMENTOS NA ESCOLA

Em uma perspectiva antropológica o letramento é uma prática social situada de uso da escrita, permeada por relações de poder e ocorre em múltiplos espaços sociais, não apenas na escola. Assim, o mais adequado é considerá-lo no plural – letramentos (MACEDO, 2020).

Para Soares (2020), numa perspectiva pedagógica, é um processo, que se fundamenta em teorias da linguística textual e da teoria do discurso e dos gêneros, que constituem a base para a compreensão de como a criança desenvolve habilidades de usos sociais do sistema alfabético de escrita – leitura, interpretação e produção de textos- ao longo e em função do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A autora, não separa o processo de alfabetização do letramento, mas os entende como um único processo, dialético e inseparável, que se inicia na Educação Infantil e, que vai se desenvolver plenamente nas séries iniciais do Ensino

⁵ Documento que tem como objetivo reunir as principais informações educacionais das unidades da federação e capitais brasileiras, elaborado pela Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, fundada em 2006. Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Os dados apresentados tem como fonte o MEC/INEP – SAEB. O indicador considera as redes municipais, estadual, federal e privada.

Fundamental. Para ela, a aprendizagem de escrita deve ocorrer contemporaneamente ao desenvolvimento do letramento – da aprendizagem dos usos sociais desse sistema.

Em contrapartida, Rolim-Moura (2020) apresenta uma compreensão de letramento que vai além da alfabetização, situando-o como um processo mais abrangente que envolve uma perspectiva social e histórica. Para a autora,

[...] o letramento está relacionado ao desenvolvimento das sociedades, de modo que, dialeticamente, o letramento é causa e produto da evolução dos recursos tecnológicos, da industrialização, da produção comercial, entre outros. Portanto, o letramento ultrapassa a escola e a alfabetização e está relacionado a processos sociais mais amplos (ROLIM- MOURA, 2020, p.17).

A autora entende que o conceito de letramento está associado à função que a língua escrita desempenha na vida em sociedade, principalmente porque existem usos e práticas sociais que organizam e estruturam a vida e as relações das pessoas a partir do texto escrito, de modo que a escrita adquire um caráter nuclear em suas vidas e no sucesso de suas atividades acadêmicas e profissionais.

Nesse sentido, Castro e Barrera (2019) concordam ao afirmarem que a leitura e a escrita são a base para o sucesso da educação das crianças, constituindo-se como competências essenciais para a trajetória acadêmica e profissional, assim como para o exercício pleno da cidadania.

Kleiman (1995) corrobora o conceito amplo de letramentos e que estes, enquanto conjunto de práticas sociais, ocorrem dentro e fora do espaço escolar. Porém a escola, como espaço formal de educação sistematizada, desempenha um papel importante e, tem características e objetivos próprios na sua tarefa de letramentos junto aos alunos.

Nesse sentido, Soares (2003) afirma que cabe à escola propiciar ao aluno atividades de aprendizagem que desenvolvam habilidades de leitura e escrita e, competências no uso social destas habilidades. Por isso, a escola se apresenta como protagonista do processo de letramentos, o que também lhe confere grande responsabilidade na implementação de práticas de ensino eficientes.

Para Monteiro, Correia e Nantes (2020) as metodologias ativas (MA) são importantes para potencializar o sucesso de atividades de aprendizagem de letramentos na escola, e transformam o modo como o professor ensina e entende o que é aprendizagem. Para as autoras isso acontece porque as MA, apesar de se mostrarem um desafio para alguns docentes, são responsáveis por desenvolver nos

alunos o pensamento crítico e reflexivo, a capacidade de resolver problemas e a autonomia.

METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas (MA) apresentam-se como uma opção exitosa para as demandas do atual contexto educacional do século XXI. A intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação gerou, e continua gerando, mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico e criam um espaço híbrido de conexões (ALMEIDA, 2018).

Emerge, então, uma cultura digital que estabelece novos modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento, que exigem a participação e colaboração entre docentes e discentes. Ao mesmo tempo, de acordo com Rojo (2010), a cultura digital exige abertura e flexibilidade para conviver com movimentos contínuos e diversificados de informações ubíquas, multiplicidade de letramentos, diversidade e incerteza.

Tudo isso converge para a criação de novos contextos de aprendizagem que são opostos àqueles da educação formal. Agora, os estudantes podem ter acesso rápido à informação; participar de redes que compartilham conhecimentos, nas quais se relacionam com diferentes pessoas, contextos e lugares; desenvolver pesquisas e experimentos etc., tudo isso sem a participação do professor.

Diante disso, o papel do professor se torna mais amplo e complexo. Não está mais centrado só em transmitir informações/conhecimentos de uma área específica; agora, ele é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos (BACICH & MORAN, 2018).

Para Moran (2018), isso acontece porque a aprendizagem é ativa e vital; aprendemos desde que nascemos, e ao longo da vida nos deparamos com situações cada vez mais complexas que exigem novos e contínuos aprendizados. Portanto, uma aprendizagem relevante para o aluno é aquela que é ativa, ou seja, que se conecta à sua realidade e, se relaciona aos projetos e expectativas da sua vida escolar e social.

Assim, o método tradicional de ensino – centrado no professor e na transmissão de conteúdos – precisa ser substituído pelo método ativo, onde os estudantes ocupam o centro das ações educativas e, o conhecimento é construído de

forma colaborativa. Exige que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, e construa um novo perfil de ensino focado no protagonismo do estudante (DIESEL, BALDEZ & MARTINS, 2017).

Diante disso, as metodologias ativas propõem uma ação de ensino focada e pensada a partir da perspectiva de quem aprende, favorecendo a motivação, a participação e a autonomia dos estudantes. O papel do professor continua sendo muito importante, pois é ele quem vai organizar um caminho coerente e pertinente para a aprendizagem do aluno.

Moran (2018) situa o trabalho do professor como orientador, desafiando, motivando, questionando, orientando o aluno no seu processo de aprendizagem. Para Gonçalves e Silva (2018), o professor passa a trabalhar como curador, selecionando as informações mais relevantes e mediando a construção do conhecimento a partir da experiência que propicia ao aluno dentro e fora da sala de aula. Para os autores,

O aluno não quer mais ficar sentado ouvindo o professor por uma hora e meia, ou seja lá qual for o tempo que ele precisa. Ele acaba sentindo a necessidade de atividades mais práticas, por uma questão da geração, de estar ali atuando e constantemente ligado com tecnologia. Ele quer ver sentido, quer ver significado, e a exigência do mercado também é outra (GONÇALVES & SILVA, 2018, p.136).

As MA, no entanto, não são, em sua essência, algo novo no contexto educacional. Vários autores (DIESEL, BALDEZ & MARTINS, 2017; BACICH & MORAN, 2018; CAMARGO & DAROS, 2018) identificam que seus princípios basilares remontam o século XVIII, com o tratado de filosofia da educação de Jean Jaques Rousseau (1712-1778), e se tornam substanciais com as contribuições de outros cientistas e educadores dos séculos XIX e XX, como John Dewey (1859-1952), Célestin Freinet (1896-1966), Maria Montessori (1870-1952) e, Paulo Freire (1921-1997).

Sua designação no plural, metodologias ativas, já aponta para um conceito de conjunto de diferentes metodologias e práticas que o docente pode utilizar para propiciar uma experiência de aprendizagem ativa ao aluno, existindo muitas concepções.

Chianca-Neves, Lauer-Leite e Priante (2020) conceituam metodologias ativas como uma abordagem educacional, que valoriza o conhecimento e as experiências

prévias do aluno, promove a corresponsabilização e a pro-atividade na construção de novos saberes e de aprendizagem voltada à transformação das práticas de ensino.

Diferentes metodologias participam do conjunto das MA, dentre elas podemos destacar: sala de aula invertida; design thinking; aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem por projetos; estudos de caso e simulações; esquemas e mapas mentais; rotação por estação; gamificação; contextualização da aprendizagem; ensino híbrido, entre outras(GONÇALVES, 2021; BACICH & MORAN, 2018).

Cada uma dessas propostas de MA trazem em seu bojo princípios norteadores próprios, mas têm em comum os que os identificam como ativos: problematização e contextualização da realidade; autonomia do estudante; aprendizagem significativa; experimentação na prática; autoria e protagonismo do estudante; aprendizagem colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, compreendemos que o papel do professor de língua portuguesa é mais do que o ensino da leitura e escrita como processo mecanizado, uma mera decodificação dos signos. É necessário propiciar uma experiência de aprendizagem ativa ao aluno, para que este desenvolva suas competências e habilidades que serão demandadas dentro e fora da escola.

Esse entendimento converge para o Pós-método da Linguística aplicada (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001; PRABHU, 1990; CELANI, 2009) que parte de uma prática reflexiva e crítica do professor, que constrói a teoria a partir das necessidades de seus alunos e da realidade de sua sala de aula. Para tanto, exige do professor o aprimoramento contínuo e permanente de seus conhecimentos técnicos, didáticos, metodológicos e humanos.

As metodologias ativas podem, portanto, instrumentalizar o professor de língua portuguesa à realizar atividades de aprendizagem que possibilitem: “maximizar as oportunidades de aprendizagem; incentivar a consciência linguística; integrar habilidades linguísticas; promover a autonomia do aluno; aumentar a consciência cultural” (KUMARAVADIVELU, 1994, p.32).

Por fim, é necessário reforçar que a formação continuada de professores da Educação Básica e a elaboração de leis que a garanta, devem ser sempre prioridade quando se pensa na melhoria do ensino e na maximização de oportunidades de

aprendizagens na escola. Uma sólida formação científica e humana, inter e transdisciplinar, instrumentalizam o professor a pensar criticamente na sua prática, a entender o complexo processo de aprendizagem humana e, a atuar com competência e segurança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. In: BACICH, Lilian; MORAN, José.(Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José.(Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie.(Orgs.). **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTRO, D; BARRERA, S. The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. **Temas em Psicologia**, 27, 509-522, 2019.

CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino da língua inglesa. **Revista Nova Escola**, 222, maio 2009.

CHIANCA-NEVES, Mary Glaucy Brito; LAUER-LEITE, Iani Dias; PRIANTE, Priscila Tavares. As concepções de preceptores do sus sobre metodologias ativas na formação do profissional da saúde. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 36, e207303, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100244&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 de maio 2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. v. 14, n. 1, p. 268 a 288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404> . Acesso em: 16 de jun. 2021.

GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura de matemática: relato de prática. In: BACICH, Lilian; MORAN, José.(Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

GONÇALVES, Julia Eugenia. Metodologias Ativas. Unidade II. Uniararas, Araras, 2021. Disponível em: <https://ava1.fho.edu.br/2021/course/view.php?id=4354>. Acesso em: 13 de maio 2021.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, San José State University, California, United States. Spring, 28(1), p. 27-49, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, San José State University, California, United States, 35(4), p. 27-48, 2001.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R. **Multiletramentos**: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. 2010. Disponível em: <http://public.me.com/rrojo>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, Edemar Souza; CORREIA, Fernanda Marconato; NANTES, Eliza Adriana Sheuer. Metodologias ativas e sua importância no processo de alfabetização de crianças. **Research, Society and Development**, Vol.9(3), pp.e137932505-e137932505, 01 de fev. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340241754_Metodologias_ativas_e_sua_importancia_no_processo_de_alfabetizacao_de_crianças/link/5e7ea6c892851caef4a57698/download. Acesso em: 10 de jun. 2021.

PANORAMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela Educação**. Relatório da capital João Pessoa – PB. 2019. Disponível em : <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/512.pdf?1714523904>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

PISA BRASIL, **Relatório Brasil no Pisa**. INEP, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 01 de maio 2021.

PRABHU, N. S. There is not Best method why? **TESOL Quarterly**, National University of Singapore, 24(2), p. 161-176, Summer 1990.

ROLIM-MOURA, Adriana Sidralle. **Letramento familiar e letramento escolar**: relações de complementaridade ou de interdependência? Campina Grande: EDUFPG, 2020.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*Elielma Carneiro Coutinho⁶
Isabela Nogueira Nascimento⁷
Henrique Miguel de Lima Silva⁸*

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LE) e a educação, de forma geral, têm enfrentado inúmeros desafios, uma vez que diversas adaptações foram necessárias para que os alunos continuassem tendo aulas em meio a pandemia de Covid-19. Essas adaptações ocorreram muito rapidamente e as ferramentas digitais disponíveis passaram a fazer parte do dia a dia das salas de aulas virtuais.

Segundo Pereira Filho e Franco (p. 05, 2021) “certamente, uma grande parte dos alunos, hoje em dia, possui inúmeras possibilidades virtuais à sua disposição, o que faz com que possam acessar conteúdos por meio das mais variadas formas de busca” ou seja, a tecnologia é, muitas vezes, algo presente na vida dos estudantes através dos games, sites, redes sociais, entre outros, porém essa realidade não era tão explorada para as questões educacionais, uma vez que, algumas escolas até proibiam o uso de aparelhos em sala de aula. Esse cenário foi completamente transformado com a necessidade do ensino remoto e o que antes poderia ser um elemento de distração passou a ser uma fonte primária e exclusiva de contato com o aluno.

Levando em consideração o contexto da pandemia do Covid-19, podemos perceber diversas nuances no que diz respeito ao trabalho docente. Salas de reuniões, recebimento e correção de atividades, atendimento aos pais e alunos, entre outros aspectos referentes ao ambiente escolar passaram a ter lugar em um ambiente completamente novo: a própria casa do professor.

No entanto, as metodologias e ferramentas escolhidas pelos docentes fazem total diferença para o engajamento dos alunos nas atividades. Mas o que pode ser considerado uma ferramenta digital? De acordo com Crespo & Crespo (p.11, 2020)

⁶ Mestranda em Linguística e Ensino pelo MPLE/UFPB

⁷ Mestranda em Linguística e Ensino pelo MPLE/UFPB

⁸ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

Com o crescente desenvolvimento de novas tecnologias, o ensino se adapta a esta realidade com recursos provenientes das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Desta forma, as ferramentas digitais que englobam dispositivos e recursos (smartphones, notebooks, tablets, softwares, aplicativos, internet, sites, apresentações, vídeos, aplicativos, dentre outros) podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que essas contribuições se aplicam ao ensino de línguas estrangeiras tanto no contexto do ensino remoto quanto presencial, pois as habilidades trabalhadas em sala de aula necessitam de recursos de áudio, ludicidade e interação, características que podemos encontrar nas ferramentas digitais. Outro ponto que merece destaque é a interação que essas ferramentas proporcionam.

Uma visão interacionista do ensino de LE torna a sala de aula um ambiente propício a uma maior capacidade de autoconhecimento ao conhecer o outro. Assim, entendemos que “apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo” (GOETTENAUER, 2005, p.64). Nesta perspectiva, não podemos deixar de considerar que aprender uma língua estrangeira é aprender a expressar-se – sentimentos, emoções, ideias – em outro idioma e, principalmente saber que aprender outra língua é ampliar o nosso mundo, uma forma de conhecer o outro e de aceitar as diversidades.

Esse trabalho traz relatos de experiências das pesquisadoras, duas docentes de Língua Estrangeira, em escolas públicas na cidade de João Pessoa, Paraíba, sendo uma professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I em turmas de 1º a 5º ano e a outra professora de Língua Espanhola em turmas de 1ª a 3ª série do Ensino Médio. Nos relatos, apresentamos e descrevemos nossas experiências com uso de diferentes ferramentas (digitais ou não) no contexto do ensino remoto. A primeira experiência relatada é com o uso do *site* Wordwall nas aulas de Língua Inglesa e a segunda experiência relata uma sequência didática em uma turma de 3ª série do Ensino Médio utilizando o mapa mental.

Relato sobre o uso do *site* Wordwall nas aulas de Língua Inglesa

As aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I possuem suas particularidades, pois para prender a atenção dos alunos é preciso usar a ludicidade, os desafios (*Challengers*) para que os alunos se mantenham interessados e atentos, além de trabalhar com músicas que são excelentes nos momentos das transições de

uma atividade para outra. Uma ferramenta digital que uni todos esses aspectos é o *site* Wordwall, nele é possível criar os mais variados *games*, nos mais diversos formatos, que trazem a ludicidade, desafios e música. Assim, apresentamos o relato de experiência da professora e pesquisadora com o uso dessa ferramenta digital nas aulas remotas de Língua Inglesa em turmas de 1º a 5º ano em uma escola pública da rede estadual da Paraíba.

As aulas remotas síncronas de Língua Inglesa, nessas turmas, acontecem por meio do Google meet e os jogos do *site* Wordwall estão presentes, praticamente, em todas as aulas e são desenvolvidos de acordo com o assunto que será trabalhado na aula, normalmente, aparecem em um de dois momentos, na atividade de *Warmup* que funciona como um aquecimento para a aula e apresenta um vocabulário anteriormente estudado, ou no último momento da aula e funciona como uma forma de revisão interativa, onde é possível perceber o quanto os alunos aprenderam daquele conteúdo, quais vocabulários foram fixados e quais precisam ser revistos. De acordo com Leffa (p.04, 2020) “quando se traz o *game* para o contexto de aprendizagem, busca-se um objetivo que não é o do jogo, mas do ensino. A ideia não é apenas divertir o aluno, oferecendo-lhe um passatempo, mas propiciar algo maior que sirva para reforçar algum tipo de aprendizagem”.

Ainda de acordo com o autor Leffa, (2020), o engajamento é um elemento característico dos *games*, e é perceptível em todas as turmas, mas principalmente, nas turmas de 4º e 5º ano, a competitividade que leva ao engajamento, por serem alunos maiores também acabam sendo mais competitivos, uma vez que, os *games* possuem os escores, troféus, lista de liderança (*rankings*) o que os motiva a irem até o final da atividade. Já nas turmas com alunos menores como o 1º e 2º ano no lugar da competição é possível perceber a alegria quando eles acertam as respostas, as atividades são simples, mas eles se ajudam e só querem parar de jogar quando todos acertaram pelo menos uma das respostas ou combinações, nessas turmas também é perceptível a tristeza que sentem caso não consigam acertar, pois ainda estão aprendendo a lidar com as emoção e é fundamental que todos os sentimentos que eles demonstram durante a atividade sejam acolhidos e tratados com a devida importância.

Além disso, por mais que estejam presentes em quase todas as aulas, o leque de opções oferecidas pelo *site* Wordwall faz com que os *games* sempre sejam uma novidade, pois a cada aula é possível escolher um formato (estrutura) diferente de

jogo, um tema (*background*), com se terá música ou não, e fazer *upload* das imagens desejadas, assim, são inúmeras as possibilidades como é possível observarmos na figura 1. Essa personalização permite que o docente crie para cada jogo formas distintas de responder que podem ser para os alunos indicarem a ou as respostas corretas, fornecer pistas que os levem as respostas, procurarem os pares que se completam, entre outros. E também existe a opção de criar uma roleta com o nome dos alunos, que vão sendo excluídos cada vez que sorteados, dessa forma é possível decidir de quem será a vez da jogada, onde entra o fator sorte e eles ficam na expectativa para serem sorteados.

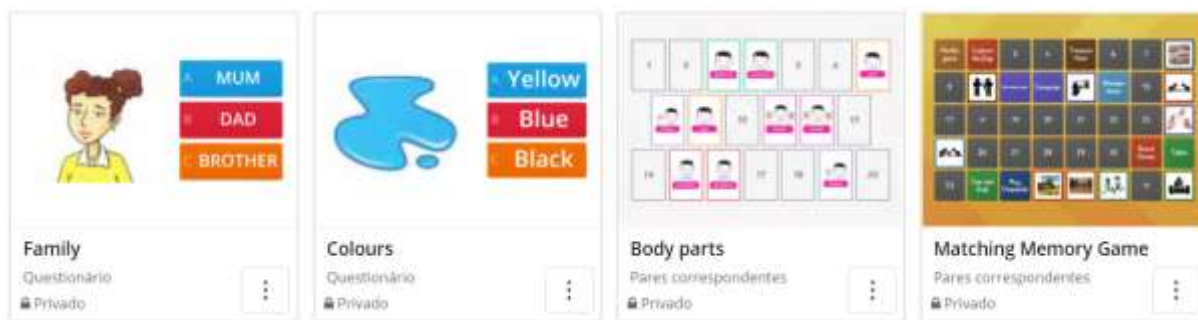
Figura 1 – Site Wordwall



Fonte: Elaboração própria, 2021. *Print screen* da tela do *siteWordwall* disponível para os usuários cadastrados (<https://wordwall.net/pt>).

Nas aulas de Língua Inglesa aqui descritas são utilizados, na maioria das vezes, os formatos roda aleatória, questionários e pares correspondentes, pois são formatos que se adequam as faixas etárias dos alunos, os games são rapidamente compreendidos por eles e cada um terá o seu momento de participar o que os ajuda a exercitarem a paciência. Vejamos na figura 2 exemplos de jogos realizados.

Figura 2 – Site Wordwall



Fonte: Elaboração própria, 2021. *Print screen* da tela do site Wordwall.

O site possui a versão gratuita e a versão PRO. Na versão gratuita existe uma limitação de 5 atividades por conta, mas essas atividades podem ser editadas e reeditadas quantas vezes forem necessárias, assim o limite na quantidade de atividades acaba não sendo um problema, em todo caso, na versão PRO não existe essa limitação. Assim, ressaltamos aqui a importância dessa ferramenta e como ela de forma intuitiva e simples, contribui para as aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, uma vez que, através da criação dos *games* educativos, de forma tão prática e rápida, é possível se observar tantos quesitos da aprendizagem que vão desde a aquisição, fixação de vocabulário até as questões emocionais dos alunos.

Relato sobre o ensino de língua espanhola na 3ª série do Ensino Médio

O presente trabalho é um relato de experiência de aulas ministradas na 3ª série do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Olivina Olívia Carneiro da Cunha. Essas aulas foram ministradas durante o 2º bimestre do ano letivo de 2021 por meio das plataformas: Google Meet e Google Classroom no ensino remoto.

A perspectiva teórica dessas aulas está fundamentada no conceito de língua estrangeira como fenômeno de interação social. Sendo assim, podemos observar que o uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém. O contexto interacional contribui para a nossa percepção da relevância do desenvolvimento de engajamento discursivo na nova língua. Cada pessoa tem a sua forma de pensar, de agir e de falar que o torna único. Dessa maneira

Quando qualquer ser humano age e interage em um dado contexto, outros reconhecem aquela pessoa como agindo e interagindo como um 'certo tipo

de pessoa' ou mesmo com diversos 'tipos' diferentes ao mesmo tempo (GEE, 2001, p. 99).

Torna-se imprescindível que o aluno possa participar e fazer os outros participarem no discurso. Em um contexto interacional, falar só por falar não adianta para o aprendiz, é importante que ele possa expor suas opiniões, fazendo-o agir. Ou seja, sempre há a necessidade do outro para que ocorra troca de discursos e a partir disso “o indivíduo se torna consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros”, como ressalva Markova (1990 apud MOITA LOPES, 1998).

Envolvidos na perspectiva do ensino de Língua Espanhola e de ensino remoto, houve uma certa preocupação em manter as aulas na abordagem interacionista, visto que a interação fica um pouco comprometida nas chamadas de vídeo por diversos fatores: inibição dos alunos, falhas na conexão, dentre outros. Porém, as aulas em sua maioria tiveram êxito apesar do contexto atual.

Nesta perspectiva, o uso de sequência didática é relevante no ensino de línguas estrangeiras, pois o conhecimento prévio que o aluno possui na língua materna auxilia na construção e no reconhecimento de um gênero em outra língua “As sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Durante o bimestre foi elaborada uma sequência didática com o gênero mapa mental. Foram trabalhados os temas de rotina saudável, como criar hábitos, rotina diária, rotina na pandemia, hábitos saudáveis para fazer durante o isolamento social e as horas em língua espanhola. Primeiramente deu-se uma descrição do trabalho que seria realizado pelos alunos, mostrando o gênero a ser abordado e de que forma seria produzido.

Neste momento também foi elaborada uma produção inicial durante a chamada de vídeo, correspondente ao gênero em questão, a qual foi feita de forma síncrona pelos alunos com a ajuda da professora. Ao longo do bimestre foram feitos módulos relacionados ao conteúdo proposto de acordo com o tema bimestral adotado pela área de linguagens: Saúde e Consciência Corporal.

Dentro destes eram pedidas pequenas construções de tópicos, à medida que iam aprendendo novas formas na língua espanhola, pelos quais foi possível trabalhar os seguintes aspectos:

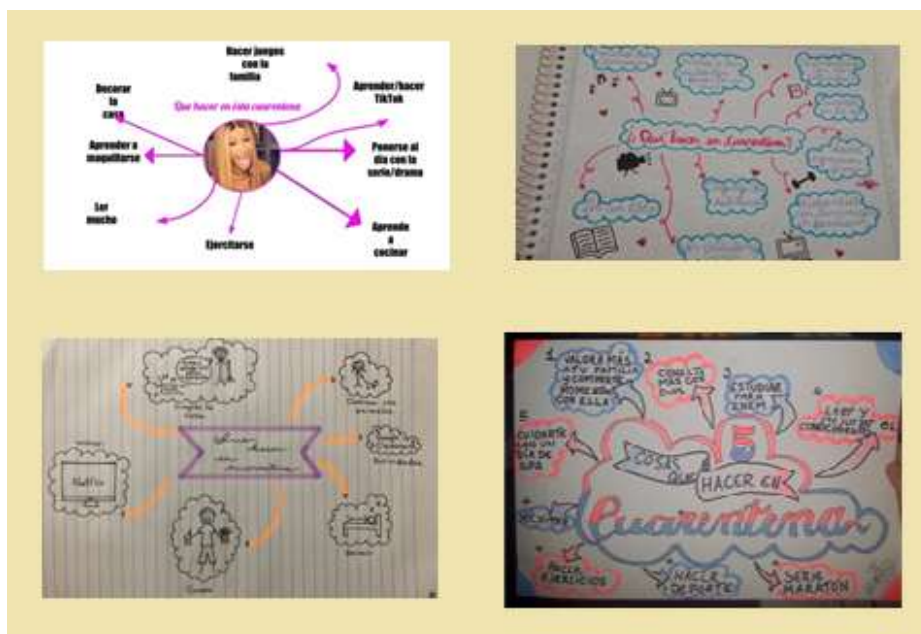
- *Módulo 1*: neste primeiro módulo foi trabalhado o conteúdo de rotina diária e como criar hábitos;
- *Módulo 2*: aqui abrangemos os conteúdos referentes a rotina saudável e as horas;
- *Módulo 3*: foi trabalhada a experiência neste momento de ensino remoto e isolamento social, juntamente com o planejamento do mapa mental, numa tentativa dos alunos de estruturá-lo, tentando manter uma coerência entre os aspectos trabalhados durante o bimestre.

Por fim, após esta sequência didática foi elaborada um mapa mental, em casa, que foi posteriormente a segunda avaliação escrita. Para isto foram passados alguns critérios para os alunos, como por exemplo: era obrigatório conter os conteúdos trabalhados durante a sequência didática e tentar manter a conexão entre os aspectos abordados na produção final. E eles poderiam usar como base os primeiros textos que lhes foram apresentados em um primeiro momento na descrição trabalho. Os alunos enviaram os mapas mentais por meio da plataforma Google Classroom.

Portanto, foi possível tanto para mim quanto para os alunos perceber, na prática, o quanto é relevante trabalhar em uma perspectiva interacionista, já que ela proporciona a possibilidade dos alunos falarem de si em língua estrangeira, exporem suas opiniões, e aguçar a criticidade. Desta forma podemos afirmar que “quando a linguagem é adquirida, o que se adquire não é pura e simplesmente uma língua, com suas regras especificamente linguísticas, mas todo um sistema de práticas e valores, crenças e interesses a ele associados” (MARCONDES, 1992).

Acredito que esta experiência poderá ser significativa para os professores que atuam no Ensino Básico, pois traz um relato real de uma sequência didática utilizada durante o período de aulas no ensino remoto. Na sequência apresento alguns dos mapas mentais produzidos pelos alunos ao final do Módulo 3.

Figura 3 - Mapas mentais



Fonte: Elaboração própria, 2021. Mapas mentais produzidos pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as ferramentas digitais como os *games* do site Wordwall contribuem nas aulas de língua estrangeira como forma de interação entre professor-aluno e aluno-aluno, além de contribuir também com o engajamento dos discentes nas aulas e funcionar tanto como *warmup* como para revisão e fixação de conteúdo, sendo possível ainda observar e trabalhar questões como a competitividade e o acolhimento das emoções.

Destarte, é importante salientarmos que no contexto do ensino remoto, aproximarmos os alunos da realidade da sala aula é imprescindível, visto que isto resulta em um maior envolvimento dos alunos durante as aulas e ainda produzem materiais autênticos. O trabalho com a sequência didática trouxe grandes contribuições para o ensino de língua espanhola neste contexto pandêmico, proporcionando uma maior interação dos alunos em sala de aula e na presença de entrega de atividades.

REFERÊNCIAS

- CRESPO, Natália Deus de Oliveira; CRESPO, Larissa Codeço (org.). **Ferramentas Digitais para o Ensino: O Ensino Remoto Emergencial em Evidência**. Recife: Even3 Publicações, 2020. 84 p.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GEE, James Paul. “*Identity as an analytic lens for research in education*”. **Review of Research in Education**, v.25, pp 99-125. 2001.
- GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70.
- MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARKOVA, Ivana. Introduction. In:Markova, I. & Foppa, K. (eds.) **The dynamics of dialogue**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1990.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia**. Estudos Universitários: revista de cultura, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354.
- PEREIRA FILHO, Sidnei Antonio; FRANCO, Bárbara Alves da Rocha. Ensino de língua estrangeira e a tecnologia: kahoot! quizlet e wordwall / foreign language teaching and technology. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 4, p. 35083-35102, 6 abr. 2021. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n4-121>.

NÓS E A GENTE NO LIVRO DIDÁTICO: O TRATAMENTO AUSENTE DE VARIANTES PRONOMINAIS PRESENTES

Fábio Ronne de Santana Lima⁹
Henrique Miguel de Lima Silva¹⁰

INTRODUÇÃO

A evolução da língua no seu aspecto de variação e mudança são inquestionáveis cientificamente. Essa afirmação ajustada ao ensino de português entra em choque com aquilo que se tem ensinado na Educação Básica. Alguns docentes, embora dedicados ao trabalho, estão distantes das discussões mais atuais da academia e, conseqüente, seus alunos também mantêm esse afastamento.

O livro didático (doravante LD) torna-se o instrumento de ensino de língua mais próximo do conhecimento científico diante das atualizações científicas e estratégias de ensino sistematizadas para o docente e para o estudante. Apesar da ineficiência da distribuição desse material a todos os estudantes de escola pública no Brasil, nota-se, em alguns casos, que obras direcionadas ao ensino de português tentam encaixar os aspectos relacionados à Sociolinguística educacional, mas ainda superficialmente.

Como registro desse fato, temos a variação pronominal de primeira pessoa do plural (1PP), por exemplo, que não tem lugar reflexivo sobre sua existência no paradigma pronominal do português brasileiro (PB)(COELHO, 2007). “Nós” e “a gente”, formas tão produtivas no PB, não costumavam aparecer como intercambiáveis no paradigma pronominal. Entretanto, segundo Vianna e Lopes (2015), a existência recorrente dessas formas indicam um caminho para a mudança:

De maneira geral, as pesquisas indicam que o fenômeno de variação entre “nós” e “a gente”, na variedade brasileira, pode ser caracterizado como um processo de mudança linguística, no qual, gradativamente, a forma inovadora tem ocupado os espaços da mais antiga. (VIANNA; LOPES, 2015, p. 109).

⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, é professor de Português da Educação Básica, na rede estadual da Bahia. E-mail: fabio.ronne@academico.ufpb.br.

¹⁰ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

Estudos variacionistas como o projeto da Norma Urbana Culta, o NURC, tem registros do uso variável da 1PP incorporado à norma culta (VIANNA; LOPES, 2015). A consequência disso é uma coocorrência produtiva e não marcada por qualquer estereótipo. Diante disso, este artigo objetivarefletir sobre o ensino do português brasileiro a partir da verificação do tratamento da variável de primeira pessoa do plural em um livro didático do 1º ano do Ensino Médio, uma vez que se registram estudos sociolinguísticos robustos sobre a nova forma.

ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTÁTICA E A VARIAÇÃO

Considerando a língua como um artefato social, interativo, heterogêneo e sistematizado, o ensino de língua precisa ser constantemente revisado, com vistas a vertentes funcionais para o sujeito. Para Marcuschi (2008), a língua é vista como uma atividade sociointerativa e situada, conforme justifica:

Essa posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Fazendo uma relação com o aparato social, nos moldes saussurianos (cf. SAUSSURE, 2006), entendemos que há aspectos linguísticos em que os falantes é que normatizam e normalizam os usos. Esse é o caso das variantes “*nós*” e do “*a gente*”.

Essas variantes já são consolidadas nos usos e nas práticas languageiras do falante brasileiro. Não há, neste caso, necessidades estatísticas para apontar a coocorrência dessas formas, pois em qualquer experiência empírica, com valor semântico de coletividade, isto é, “eu e outros”, nota-se esse uso intercambiável – além de um vasto referencial que pode ser consultado em Vianna e Lopes (2015). Assim, nos padrões de uso, é comum identificar a variação em PP independentemente do nível de formalidade, seja em discursos religiosos ou em textos acadêmicos, embora seja mais comum em gêneros menos monitorados, como em piadas, bilhetes, cartas pessoais, entre outros.

O LD, instrumento multigênero, deveria apresentar esse estado natural de variação nas diferentes esferas, sistematizando esse conhecimento. No que tange ao ensino de gramática, torna-se necessário um olhar para o processo da evolução dos estudos linguísticos que chegarão paradigma pronominal e, por consequência, ao encadeamento sintático-semântico do português. O ensino pela variação e mudança linguística, por ser algo processual, é coerente a um ensino baseado no reconhecimento dos *continuum* de oralidade/letramento, do monitoramento estilístico e da urbanização na Educação Básica, conforme salienta Bortoni-Ricardo (2004):

Nenhum falante usa mal a sua língua materna, mas a forma como a usa vai depender [...], especialmente, [d]a variação ao longo dos três contínuos: de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 72).

Os aspectos da variação são, na escola, frequentemente questionados devido ao legado desse espaço normativo em relação à língua. Bortoni-Ricardo (2004) questiona sobre a perspectiva do ensino de língua sem esse olhar amplo e sensível para os que formam a sala de aula, e Marcuschi (2008), por sua vez, reflete sobre a variação em textos, principalmente, nas relações oral-escrito das práticas de letramento. Desse modo, salientamos que há fatores internos à língua que propiciam fenômenos variáveis e há também estruturas sociais que permitem o uso recorrente e padronizado de determinadas formas (cf. LABOV, 2008). Assim, é coerente dizer que o ensino de conteúdos gramaticais do português se encaixa dentro de uma proposta mais reflexiva do que impositiva.

Frente a essa abstração de uma norma-padrão e homogeneizante, há um uso muito distante de formas prestigiadas pelo PB. Atraindo para a discussão aqui empreendida, por exemplo, referimo-nos ao uso do “*nós*” e do “*a gente*” como 1PP. Vianna e Lopes (2015) registram o uso dessa variável pronominal por falantes cultos em várias regiões do Brasil, além da neutralização do estigma que esse fenômeno tem recebido. Diante disso, torna-se necessária uma reflexão sobre os estudos da linguagem na escola, alicerçados em modelos ilusórios de uma “norma-padrão”, diante de uma prática linguística com base variacionista.

Apontando para uma convergência no ensino em relação à sociolinguística na sala de aula, visando uma análise reflexiva da língua, Bortoni-Ricardo (2004) e

Coelho *et al* (2018) endossam a necessidade de se conhecer esses estudos descritivos reais. Essa atenção à Sociolinguística traz legitimidade às práticas de ensino para que não se caia na idéia falha de que a escola apóia os “desvios” (cf. BAGNO, 2015); mas, de fato, a escola compreende a variação inerente à língua, que é social e linguisticamente condicionada, e é refletida didaticamente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, de cunho interpretativista, com foco na Sociolinguística educacional (BORTONI-RICARDO, 2008).

O objeto analisado é um LD do 1º ano do Ensino Médio, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, da coleção intitulada “Língua Portuguesa: linguagem e interação”.

A análise interpretativista envolveu uma abordagem dialética, a partir de pressupostos da gramática tradicional, da Sociolinguística variacionista e do Sociofuncionalismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatamos que a obra analisada não faz referência clara ao paradigma pronominal da pessoa do caso reto e nem às formas em variação desse campo presentes no PB. A forma inovadora da 1PP, “a gente”, embora esteja em várias passagens de autores clássicos da literatura no próprio LD, é ignorada. Isso reforça o que Bagno (2015), Coelho (2007) e Vianna e Lopes (2015) afirmam quanto à exclusão dessa variável no ensino do português contemporâneo.

Exemplificando um caso dessa natureza, identificamos um texto de Jean-Paul Sartre, *Entre quatro paredes*, em que o “a gente” é utilizado, conforme Fig. 1.

Figura 1 – Trecho do texto de Sartre

O.C. — Ora essa!

G. — Eu era capaz de apostar. Por que é que a gente havia de dormir? O sono ataca por trás das orelhas. Sentem-se os olhos fecharem-se, mas por que dormir? A gente estira-se num sofá e pst!... 40 Adeus sono! Então, esfrega os olhos, levanta-se e tudo recomeça.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 26).

Entende-se que esse texto tem seu gênero ligado à dramaturgia. Por isso, temos um argumento de que o “a gente” não se exclui definitivamente da escrita, haja vista a relação com essa prática.

Outro exemplo é uma transcrição de entrevista realizada pelo jornalista Adalberto Piotto, em Faraco, Marto e Maruxo Jr. (2016, p. 42). No trecho “a gente conversa agora com o Dr. [...]” da entrevista citada, fica clara a espontaneidade na fala do entrevistador, assim como no diálogo na Fig.1, que é um texto teatral.

Mais um exemplo, que poderia dar espaço para o tratamento variável da 1PP, seria a partir da música *Feito pra acabar*, de Marcelo Jeneci, que aparece na página 115. Na canção, a forma “A gente é feito” é retomada em vários momentos, mas a relação sujeito-pronome não é evidenciada em nenhum momento. Com a apresentação da forma inovadora tão marcada nessa canção e a ausência da abordagem pronominal, torna-se discutível a intenção de não abordar no tratamento pronominal, seja em situações menos monitoradas ou informais – nos termos do LD –que podem utilizar essa variável.

Além desses exemplos citados, há outros que poderiam endossar nossa argumentação, mas não há menção sobre essa nova configuração morfológica do termo “a gente” na obra analisada. Ou seja, nem sequer os aspectos de gramaticalização ali ocorrido são citados. Vianna e Lopes (2015) descrevem essa variação desde trabalhos da década de 1980, salientando um indício de mudança entre essas formas. Essa historiografia deveria estar disponível, pelo menos, ao professor, fato que não se consolidou.

Em algumas passagens, a obra aborda sobre a formalidade e informalidade da linguagem. É um aspecto relevante, pois há trabalhos direcionados ao contínuo de

monitoramento, ainda que conotativamente. Esse fato, porém, é disposto em hiatos, e alguns deles chegam a pouco mais de 50 páginas.

Acreditamos que esses são os registros e os argumentos mais fortes em relação à fragilidade do tratamento sociolinguístico neste LD no tocante à variação pronominal de 1PP. É notório que a preferência da obra é pela apresentação de formas de prestígio, mas não se deve retirar do estudante o direito de refletir sobre a sua realidade sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2004). Mais que isso: em uma educação pautada pela pedagogia da variação linguística, essa não reflexão invalida a própria evolução da língua, que precisa ser compreendida (FARACO, 2015; BAGNO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta discussão, evidenciamos que a variação linguística, no sentido *lato* do termo, e a Sociolinguística, semanticamente mais *stricto*, ainda precisam ser usadas na Educação Básica – e, quiçá, Superior. Será que os autores de LD e professores ainda têm medo de abrir a caixa de pandora que a Teoria da Variação e Mudança guarda para a educação? Há vieses que precisam ser explorados e que extrapolam o nível interno da língua, dando tensão a essa ação, mas que se faz necessária a reflexão sobre a temática.

Este trabalho, embora alimente um teor crítico, não conseguimos dar conta de um instrumento multivariado e com dimensões tão amplas que é o LD, especialmente este da coleção *Língua portuguesa: linguagem e interação*. As lacunas que não puderam ser contempladas neste artigo, por exemplo, uma análise minuciosa de exercícios e dos seus textos-base sobre o quesito da variação, deixam a desejar um *veredicto* sobre a obra. Além disso, um olhar sociofuncionalista nas questões pode estreitar os laços com essa proposta. No mais, entendemos o esforço empreendido pelos autores e as limitações editoriais e pedagógicas que são, muitas vezes, pesadas demais para um alinhamento com as teorias da linguagem, e isso impacta na produção final de obras didáticas dessa natureza.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56^a ed. rev. e amp. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **A educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no Livro Didático de Português**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2016.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27^a ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VIANNA, J. S.; LOPES, C. R. S. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 109-131.

GÊNERO TEXTUAL MULTIMODAL INFOGRÁFICO: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO INTERDISCIPLINAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aluizio Moreira de Oliveira Filho¹¹

Eurico Rosa da Silva Júnior¹²

Henrique Miguel de Lima Silva¹³

INTRODUÇÃO

Diante de um problema sanitário mundial tão sério que está sendo a pandemia do novo coronavírus, as escolas e seus professores tiveram de buscar formas para continuar levando aos alunos esta que é a forma mais acertada de mudar o mundo: a educação. Porém, para tanto, os profissionais da educação tiveram de sair de sua zona de conforto e encontrar maneiras para realizar o seu trabalho com qualidade e que conseguisse atingir seu público-alvo. Uma das dificuldades sentidas em 2020 era como os docentes iriam realizar atividades interdisciplinares, previamente planejadas com projetos que englobavam aula campo e análise de dados no ambiente virtual.

O presente trabalho se fez necessário para que haja a discussão de possibilidades de inovar a prática docente a partir de um gênero textual novo integrando outros componentes curriculares. Para este debate, trazemos os conceitos de autores como Antunes (2017) e Marcuschi (2010), que mostram a relevância de trabalhar com gêneros textuais para o desenvolvimento na fala, na escrita, na leitura e na produção textual multimodal, Ribeiro (2016; 2021) que apresenta em sua obra o porquê de introduzir a infografia em sala de aula, Rojo (2012) com a implicatura da multimodalidade nos novos gêneros textuais e outros autores, como também os norteamentos apresentados na Base Nacional Comum Curricular.

O trabalho configura-se como uma proposta de atividade interdisciplinar no ambiente virtual envolvendo a Língua Portuguesa com outros componentes curriculares, tais como Ciências, Geografia, História, Matemática com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao longo da atividade proposta, deverão ser realizadas leituras e discussões com os alunos sobre o gênero multimodal infográfico

¹¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)..

¹² Mestrando do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)..

¹³ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

e analisados possíveis temas para produção desse gênero percebendo as práticas que representam as sociedades e suas culturas, sendo formas de acessar e de (res)significar o mundo.

Na atualidade, o processo de leitura não está focado apenas no texto escrito, mas também nas imagens estáticas (foto, pintura, gráfico, esquema) ou em movimento (vídeos). A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 71) aponta que a leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. O documento traz a reflexão no que concerne aos novos gêneros textuais que vem se tornando cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos sugerindo novas formas de produzir e de interagir.

GÊNERO TEXTUAL E SEUS CONCEITOS

Os gêneros textuais são um ramo de estudo fértil na atualidade, principalmente no que concerne ao uso da linguagem apresentando aspectos culturais e sociais. Como são variáveis, não se sabe ao certo a quantidade existente, pois, por se estruturarem a partir da sua esfera comunicativa e de suas necessidades distintas com a finalidade de haver um diálogo com o seu leitor/ouvinte, são constituídos de princípios sócio-históricos.

Diante da modernidade, essa fase chamada de *cultura digital*, faz com que novos gêneros surjam como também novas formas de comunicação, tanto na escrita quanto na oralidade. A BNCC (2018, p. 68) cita que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.”

Os gêneros são encontrados no cotidiano e possuem função social, estilo e composição características. Não se trata de um termo imutável, mas dinâmico, pois estamos tratando de um fenômeno usual, que atende à evolução e às necessidades da língua de um povo. Sua circulação é específica e em ambientes próprios, pois cada um tem uma função e, para atingir determinado objetivo, assume uma forma. Para Antunes (2017, p. 131), os gêneros são “textos materializados”, ou seja, são textos concretos, situados e datados.

Cada gênero textual é classificado como tal a partir do seu propósito comunicativo, da sua intenção ao ser produzido e, com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), novas formas de interação entre autor-texto-leitor foram surgindo assim como novos gêneros textuais como o infográfico que é o objeto deste trabalho.

LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E MULTIMODALIDADE

A leitura é um tema amplamente discutido, principalmente na atualidade por ser compreendida como uma prática social de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e por ser um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa apresentado na BNCC. Ela cria infinitas possibilidades na vida pessoal e profissional de qualquer ser humano, por isso a necessidade de estimulá-la desde a infância.

Na década de 90, diversas abordagens sócio-históricas começaram a ser desenvolvidas sobre a leitura, como pontua Kleiman (2004). Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a relação entre leitura e escrita não é mecânica, ou seja, um indivíduo que lê muito, não significa dizer que será um bom escritor. O documento ainda afirma que

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 53).

A leitura começa a ser estudada como prática social, incorporando novas perspectivas neste âmbito por causa da emergência em se estudar acerca do letramento, o que é confirmado pela BNCC (2018, p. 71) ao discorrer que “o eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”, por isso a importância de tornar o aluno cada vez mais protagonista na construção do saber, para que a interação autor-texto-leitor seja efetivada. Koch e Elias (2018, p. 11) apontam que

[...] a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2018).

Para compreender qualquer texto, não basta ao leitor apenas apreender os significados literais das palavras, visto que, compreender não significa apenas decodificar, baseando-se na língua como atividade. Ela abrange também a compreensão como inferência ou como um processo de construção baseado numa atividade mais ampla e com base na interação social.

A participação dos estudantes em atividades de leitura amplia o repertório e (re)conhecimento de novos textos e gêneros. Uma vez que a leitura é percebida como produtora de sentidos, os elementos do texto configuram-se importantes para o leitor, seja de natureza linguística ou imagética. Para a BNCC (BRASIL),

[...] a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2018, p. 75).

Sobre a Produção Textual, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 76) ressalta que essa prática “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”, portanto, trazer ferramentas tecnológicas e promover a produção textual coletiva, tem como consequência o engajamento entre os estudantes, principalmente quando está relacionado a um gênero textual que eles se identificam e são motivados.

Ainda sobre esse eixo do ensino de língua portuguesa, o documento esclarece que esta é uma atividade que precisa estar relacionada ao dia a dia do estudante ao enunciar que

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira

híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BRASIL, 2018, p. 486)

O ambiente virtual apresenta relevância para o ensino – principalmente em um momento que não se pode estar presencialmente com o estudante – pois, a partir dele, o leitor indica ter domínio dos aspectos multimodais, visto que a multimodalidade é entendida como sendo a inter-relação entre esses vários meios semióticos.

A multimodalidade apresenta o texto com diferentes características mostrando que o gênero textual pode apresentar elementos linguísticos apenas verbais, visuais ou ambos. Nessa perspectiva, Rojo (2012) chama a atenção para o leitor de textos multimodais que precisa ser mais dinâmico ao ponto de perceber a função que cada elemento assume no interior do texto e produzir sentidos a partir da organização daquele texto, já que a multimodalidade surge, de acordo com Rojo (2012, p. 19), em “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”, ou seja, o leitor assume o papel de construtor de sentidos.

O INFOGRÁFICO: da teoria ao processo de produção

A linguagem que é utilizada para a construção de um texto muda, pois eles mudam ao longo do tempo. De acordo com Dionísio (2005, p. 177), “quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros”. O que tem mudado também ao longo da história é o modo como os textos são elaborados e veiculados. Surge, então, o termo multimodalidade que tem o intuito de definir a inter-relação entre vários meios semióticos, principalmente na atualidade em que o meio digital tem sido uma forma dinâmica de comunicação entre os sujeitos e os textos. Na sala de aula não é diferente. Cada vez mais faz-se necessário conhecer novas metodologias, novas ferramentas para dinamizar as aulas e conquistar os discentes fazendo com que eles sejam peças fundamentais na construção do saber.

Nos componentes curriculares de Ciências, Geografia, História, Matemática, por exemplo, são muito usados os textos multimodais chamados infográficos. Esse

termo é formado pela justaposição das palavras info (informação) e gráfico (desenho, imagem, representação visual), ou seja, um infográfico é um texto multimodal que faz uso da linguagem não verbal (um desenho ou imagem ou gráfico) que, com o auxílio da linguagem verbal (texto), explica, exemplifica ou informa sobre um determinado assunto que não seria tão bem compreendido apenas com o código verbal.

Para Ribeiro (2016, p. 31), “a infografia, geralmente, resulta de um planejamento interessante, executado por diversos profissionais.” A autora ainda questiona quem nos ensina a ler infográficos e, ao refletir sobre tal questionamento, percebe-se que seja interessante começar a aprender a ler este gênero textual multimodal na sala de aula, não apenas com o professor de Língua Portuguesa, mas com os professores de maneira geral.

A proposta, portanto, é fazer com que o professor de Língua Portuguesa dialogue com os professores de outras disciplinas a fim de saber os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala virtual para ver a possibilidade de criação de um infográfico referente aquele tema que seja interessante para a comunidade escolar como um todo. Por exemplo, se o docente de Ciências estiver explanando um conteúdo sobre o meio ambiente, este pode fazer com que os alunos realizem um trabalho sobre o impacto que o lixo indevidamente descartado causa na rua que o aluno mora através de entrevistas, fotos, vídeos, pesquisas bibliográficas e outras possibilidades de trabalhar a multimodalidade.

Após adquirir as informações, o professor de Língua Portuguesa apresenta em sua aula o gênero textual multimodal infográfico, pois é um gênero incorporado ao livro didático. A seguir, um exemplo de infográfico de um livro didático do 7º ano. O intuito deste momento é extrair informações dos discentes a partir do que eles veem do gênero em questão fazendo com que o aluno se torne um leitor crítico para interagir.

Figura 1 – apresentação do primeiro infográfico

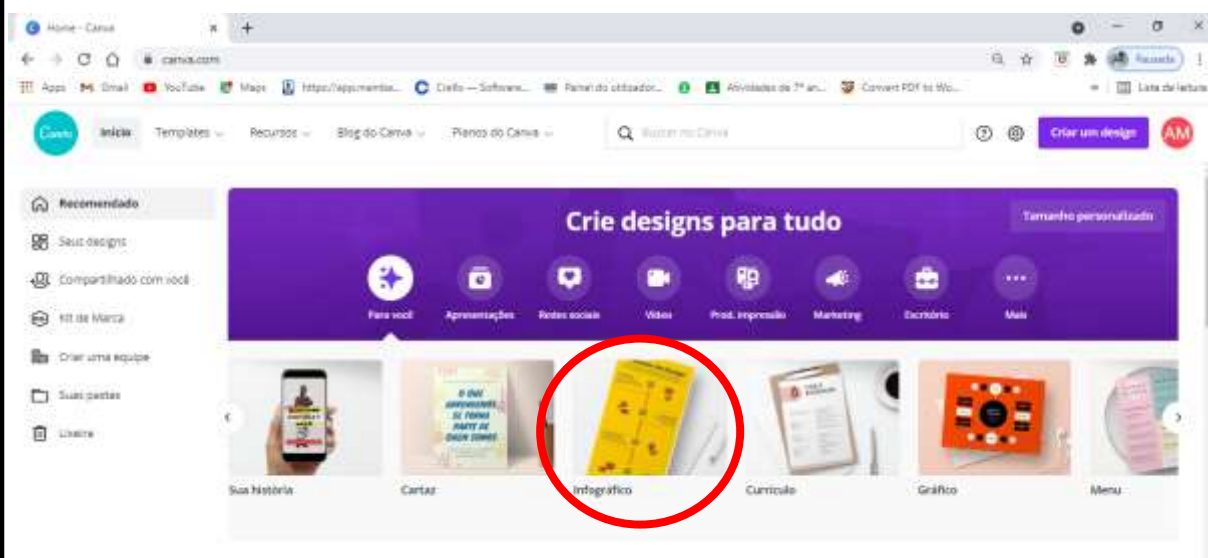


Fonte: Projeto Contextualizando Saberes – Diógenes Afonso e Sandra Sá.

Para esta proposta, a sugestão é que as aulas aconteçam em um ambiente virtual que se tenha a disponibilidade. Pode ser o *Google Meet*, o *Zoom*, entre outras ferramentas de reunião virtual.

Quando os alunos estiverem exposto seus pontos de vista, é chegada a vez de apresentar o conceito do gênero textual multimodal em questão. Acreditamos para realização dessa produção, três aulas com duração de 50 minutos cada serão suficientes, pois o professor apresentará em uma aula a ferramenta de edição. Sugerimos nessa proposta o *Canva*, visto que é um instrumento que pode ser trabalhado de maneira colaborativa de forma síncrona (Figura 3). Alguns estudantes deverão conhecer devido a utilização desta ferramenta para montagem de *posts* para as redes sociais.

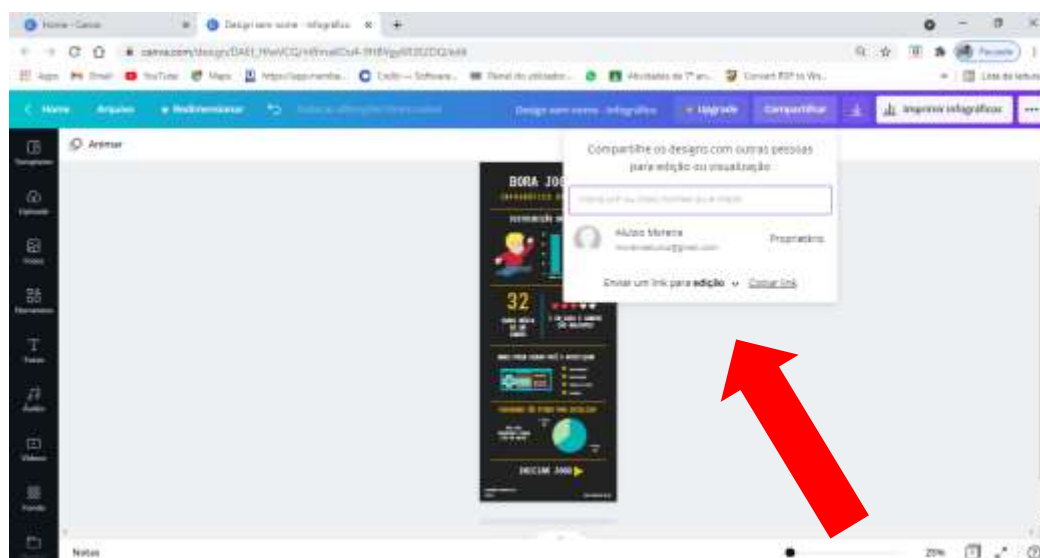
Figura 2 – Ferramenta *Canva*



Fonte: canva.com

Ao escolher o *template*/modelo do infográfico, o usuário pode compartilhar o seu trabalho com os colegas e os professores envolvidos no projeto interdisciplinar selecionando o botão **Compartilhar**, digitando o *e-mail* da pessoa que executará essa ação com ele. É preciso selecionar o link para os demais participantes no modo **edição**, como observado na figura 3.

Figura 3 – Modo de compartilhamento do infográfico no *Canva*.



Fonte: canva.com

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 63) ressalta que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”, onde foram perceptíveis a interação entre as linguagens verbais e visuais nessa proposta. Os estudantes tornaram-se protagonistas na construção do gênero textual proposto e é percebido pelos resultados adquiridos. O documento destaca que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”, e assim foi feito. (BRASIL, 2018, p. 68)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir e confirmar a importância em conhecer o conceito da multimodalidade na prática de ensino como um todo por fazer parte, não apenas do componente curricular de Língua Portuguesa, mas também de outros componentes como Ciências, Geografia, História.

O infográfico é um gênero textual constituído por linguagem verbal e não verbal possivelmente, já conhecido pelos estudantes participantes por já terem visto em outros componentes curriculares e por ter uma forma de ler diferente e mais rápida em relação aos textos que eles estão acostumados a ler. Tornar o jovem um leitor crítico, como já era apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não tem sido uma tarefa fácil devido à aderência destes adolescentes às redes sociais e jogos eletrônicos.

Trabalhar a interação com os alunos em tempos de pandemia não tem sido fácil, entretanto, os professores têm se reinventado e conhecido diversas ferramentas para interagir e integrar seus alunos às aulas. A BNCC (2018, p. 70) busca contemplar “a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”.

Embora o conhecimento tecnológico apresentado pelos alunos seja algo quase nato, eles podem apresentar dificuldade na construção do infográfico, pois, para produção desse gênero, faz-se necessário o conhecimento das características que o tornam um gênero textual multimodal. Para Marcuschi (2010, p. 28), “os gêneros são

uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si”. E essa comunicação entre texto e autor se inicia uma atividade de produção de sentido como exposto por Koch e Elias (2018).

Se faz necessário continuar a discussão e a busca para formação de leitores participativos nos debates sociais para se tornarem cidadãos críticos e coerentes e que possam interagir a partir da leitura de um texto que otimiza a compreensão por meio da imagem e do texto verbal elaborados de maneira estratégica e interativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa, v. 2. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

DIONISIO, Angela Paiva. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **FALA E ESCRITA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 177-196.

KLEIMAN, Angela B. **Abordagens da leitura**. SCRIPTA. Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19-38.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128p.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

GÊNEROS DIGITAIS: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO

Inayara Élide A. Melo¹⁴
Maria José Davi Gomes¹⁵
Sioneide da Paixão Norberto¹⁶
Henrique Miguel de Lima Silva¹⁷

INTRODUÇÃO

Conforme os documentos que norteiam a Educação, mais precisamente a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018), consiste que as práticas educativas devem favorecer situações significativas, contextualizadas de aprendizagem, ou seja, o documento estabelece referências sobre as propostas pedagógicas evidenciadas na prática docente. Deste modo, as práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino da leitura, escrita e análise linguística, “já que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado; novas são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discursos; novos são os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita.” (ROJO, 2012, p.168).

Nesta perspectiva, com base na experiência das ações propostas no Projeto “*Gêneros Digitais: Práticas de Multiletramentos no Ensino Remoto*” realizada no 2º bimestre do ano de 2020, com a turma da 3ª série A do ensino médio, numa escola cidadã integral técnica, situada na cidade de Lucena-PB, vivenciada na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como objetivo promover o acesso e conhecimento aos gêneros digitais por meio das práticas sociais de linguagem utilizando os Multiletramentos no ensino remoto, veio também ressignificar a função social da língua.

Para tanto, a vivência do Projeto tornou-se produtiva, pois apesar das dificuldades que ainda permanecem nesse cenário de aulas remotas, proporcionou ao estudante visibilidade para o processo de aprendizagem pelo qual passou utilizando

¹⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)..

¹⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹⁷ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

os gêneros digitais em práticas de multiletramentos, bem como, o letramento tecnológico, se conectando com a realidade de mundo que os cerca, já que é de extrema importância prepará-los não só para o mercado competitivo de trabalho, mas também para a vida como estão traçados nos princípios da escola cidadã. Assim, será apresentado neste paper a descrição metodológica detalhada de cada etapa realizada no projeto, conforme mencionadas acima, ou seja, as práticas de linguagens utilizadas que nortearam esse processo de ensino aprendizagem remotamente, bem como, serão relatadas as discussões, resultados e considerações finais que abrangem a base para estudos futuros na área.

PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA COM OS GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO

A experiência aqui apresentada foi fruto das ações realizadas no 2º bimestre do ano em curso, com as turmas da 3ª série A do ensino médio através de atividades remotas utilizando os gêneros digitais propostos nas aulas de Língua Portuguesa de maneira lúdica, interdisciplinar e contextualizada por meio do Multiletramentos.

Considerando que esses gêneros estão inseridos em um contexto social, virtual e cultural, nos quais propiciam o desenvolvimento dos alunos a criatividade bem como suas habilidades e competências leitoras no ambiente letrado, permitindo assim novos sentidos e significados no processo de ensino aprendizagem.

Tudo iniciou com a necessidade de promover práticas de leitura e escrita que se relacionassem com a situação de ensino remoto, como também, dá ênfase ao letramento que vai além do ler e escrever, onde é necessário interagir com a leitura e a escrita como prática social, dinâmica dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade.

Na 5ª e 6ª semana através do Eixo Norteador: Educação em Direitos Humanos utilizamos os temas sobre Diversidade e gênero, enfim levando-os a refletir sobre temas atuais. A atividade de Língua Portuguesa, destas semanas abordou mais precisamente sobre Respeito às Diferenças/Homofobia através da letra da música de Maria Bethânia “Balada de Gisberta”, que traz um relato real e emocionante de uma trans que foi brutalmente morta e espancada em Portugal por 14 adolescentes devido ao preconceito.

Conforme a intertextualidade explícita na atividade, os alunos também fizeram uma outra leitura, do texto informativo: “Superando as barreiras do Preconceito” que fala que o preconceito ainda persiste mesmo o Brasil sendo um país tão diverso, trazendo assim uma nova visão crítica e reflexiva através da atividade proposta na análise textual.

Entretanto, o assunto abordado gerou tanta comoção, e interesse sobre a temática que no Grupo de turmas no WhatsApp fizemos um debate regrado, como é constatado nos registros abaixo. Além do mais, por ser uma temática bastante polêmica os alunos ficaram comovidos em assistir no Youtube e ler sobre a letra da música, que foram instigando-os a pesquisar na internet sobre a história real do assassinato da Trans Gisberta e os dados estatísticos sobre o número de mortes causadas por Homofobia no Brasil.

Por conseguinte, as atividades propostas pelo Google Forms foram inseridas no Classroom, utilizando também um material de apoio para leitura dos conteúdos e eixos trabalhados nas semanas. Vale destacar, que dentro dessas atividades propostas além de trabalharmos os gêneros textuais e digitais, enfatizamos a dissertação argumentativa, no que se refere à proposta de intervenção, como será ilustrada mais adiante, fortalecendo assim assuntos que foram abordados nos Aulões Semanais da Redação do Desafio Nota Mil pelo Meet.

Na 7^a e 8^a semana com base no Eixo norteador: Ciência, Tecnologia e Inovação, trabalhamos os conteúdos Redes sociais, mais precisamente discutimos pelas Aulas no Meet sobre as Fake News e a estrutura do texto dissertativo argumentativo, fazendo uma relação com o tema sugerido no Desafio Redação Nota Mil. Foi realizada também uma pesquisa com os alunos sobre as Fake News relacionadas ao Coronavírus e o que essas notícias falsas implicam para a população.

Sendo assim, com base na leitura dos textos escritos, dos textos digitais pesquisados sobre a temática, o significado, e as relações dos fatos elaborados, foi estabelecido relação com outros textos e seu universo de referência, ou seja, de acordo com as condições de produção/recepção.

Para tanto, as aulas de redação no Meet propiciam maior contato e compreensão dos alunos, explicando melhor o conteúdo semanal. Sendo assim, as aulas se sucederam por meio de uma perspectiva interdisciplinar. A junção de Língua Portuguesa trazendo uma análise do contexto midiático e a estruturação textual da dissertação e a disciplina de Geografia, debatendo o tema sobre as contribuições da

produção audiovisual numa visão mais política e social, na qual a participação dos alunos se deu através do Chat.

Com base na realidade atual, percebe-se o quanto é relevante os alunos terem acesso a esse contexto letrado, virtual, onde há uma grande demanda de gêneros a serem explorados, reconhecendo a sua importância para sociedade e a dialogicidade que eles promovem nesses espaços educativos.

Desde o início do isolamento social era perceptível a angústia dos alunos, a expectativa era constante em se tratando do retorno às aulas presenciais. No entanto, aos poucos alguns foram aceitando a realidade de permanecermos no ensino virtual, apesar de que ainda é desafiador garantir a permanência de todos os alunos no ensino remoto.

Já na 9^a e 10^a semana com base nos Eixos norteadores: Identidade e Autonomia, e Saúde foram explanados os conteúdos de Concordância Nominal e Modernismo. No âmbito educacional percebemos a importância do fazer literário através da interdisciplinaridade, como por exemplo, o cenário das obras literárias retratando a história, a cultura dos tempos passados, a leitura de imagens referentes à arte Modernista entre outras trouxeram um olhar interdisciplinar.

Deste modo, aperfeiçoamos o aprendizado fazendo com que eles se sentissem parte desse evento e conseqüentemente aumentando o interesse pelas atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa como também em outras disciplinas.

Quanto à interdisciplinaridade, em se tratando de Modernismo a disciplina se relaciona bem com Arte e suas concepções artísticas presentes nesse Movimento literário, vale destacar também que a disciplina de História também é explícita, já que nesse período historicamente falando concretiza-se uma literatura e arte genuinamente brasileira.

Os fatos históricos da formação étnica, cultural, histórica e social do povo brasileiro estão presentes nesse período sendo enfatizados em obras marcantes como “Macunaíma” de Mário de Andrade (1928): que apresenta uma espécie de fábula, cujo protagonista é um malandro preguiçoso, e “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto. Questões foram levantadas, como por exemplo, qual a importância desse movimento para a Literatura Brasileira, suas características, autores entre outros.

Sendo assim, os alunos fizeram uma análise crítica desse período e das obras presentes nele, destacando as marcas de identidade do povo brasileiro expressas

nessa época, contextualizando assim o conhecimento adquirido nesta semana. Aproveitando o momento literário trouxemos na outra semana como atividade o conto da autora Marina Colasanti, “**Entre a espada e a rosa**” retirado do gênero digital o Blog “*Arte Manhas da Língua*”, no qual utiliza uma história de conto de fadas para fazer uma releitura mais crítica através da Intertextualidade, trazendo uma análise crítica dos papéis do homem e da mulher na sociedade e uma análise linguística destacando no conto as concordâncias nominais.

Na 11^a e 12^a semana com base nos Eixos norteadores: Identidade e Autonomia, Ciência, Tecnologia e Inovação foram explanados os conteúdos Funções da Linguagem e Gêneros digitais, traçando uma relação interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Matemática. Mais precisamente na semana 11^o abordamos as funções da linguagem, caracterizando a identidade e função que cada uma exerce no seu contexto linguístico, a relação entre linguagem verbal e não verbal, e o que constitui os elementos da comunicação.

Para dinamizar o conteúdo contextualizando com o eixo Identidade e autonomia, fizemos a leitura deleite do Poema “Identidade” de Pedro Bandeira, no qual intitula a questão de que cada pessoa tem sua própria personalidade, jeito se ser e que devemos respeitar a subjetividade de cada um.

Conforme os gêneros textuais, digitais presentes no nosso cotidiano, e na internet são relevantes destacar que as funções da linguagem se fazem presentes nesses ambientes, principalmente nas redes sociais. Na aula, além da atividade proposta no Classroom, na qual os alunos teriam que fazer a relação com cada função, foi sugerido também que eles pesquisassem, analisassem nas redes sociais gêneros que fizessem uso dessas funções estudadas.

Com base na análise e na pesquisa foram destacados entre eles, memes, poemas, poesias, cordel, reportagem, canal de receitas no Youtube, propaganda, Tik Tok, Padlet tutorial, entre outros. Com o objetivo de melhor enfatizar o conceito de linguagem verbal e não verbal, o gênero mais curtido pelos alunos foi o memes, que também foi explanado o conceito em aula seguido de um mural virtual no Padlet criado por eles.

Na semana 12^a, aproveitando o que vem sendo trabalhado e para melhor conceituar as nossas as ações neste bimestre trouxemos como assunto os gêneros digitais que neste aspecto, de educação remota vem à tona como forma, sobretudo,

integrar os discentes num contexto letrado, dando a oportunidade de interferir no meio em que vivem através do uso da tecnologia.

Ademais, antes de introduzir o conceito sobre gêneros digitais nas aulas no Meet foi feita uma sondagem por meio do debate sobre o que eles entendiam a respeito dos gêneros que utilizamos diariamente. Após foi apresentado em slides o conceito de gêneros digitais, características, funções, exemplos e para melhor compreensão utilizamos novamente o mural virtual do Padlet para socializarmos sobre o conhecimento adquirido, então foi colocada as seguintes perguntas para os alunos responderem: Atualmente quais são os gêneros digitais que você mais utiliza nas aulas remotas? E qual a importância que eles têm para sua vida estudantil?

Na sequência, conforme as respostas e devolutas dos alunos de um modo geral expressas na atividade, foi nítido perceber que eles compreenderam que o uso da tecnologia hoje é mais que importante para o desenvolvimento da educação, facilitando o trabalho do professor e contribuindo com o ensino e aprendizagem dos alunos.

É de extrema importância entender que o desenvolvimento das atividades multiletradas com esses gêneros digitais, tornam as aulas mais propícias ao entendimento do universo jovem, por eles já fazerem parte desse ambiente no qual circula esses gêneros e a linguagem utilizada com os diferentes interlocutores.

Partindo da vivência deles, por exemplo, quando acessam as redes sociais, automaticamente por ser um ambiente altamente letrado, eles analisam, interpretam, interagem, argumentam, tecem comentários, opiniões por meio de fatos sobre textos verbais e não verbais, ou seja, as relações entre o ser humano e a internet ficam cada vez mais próxima. Por fim, a partir do que foi produzido pelos alunos estabelecendo sempre essa relação com os conteúdos dentro dos gêneros digitais, pode-se constatar que os objetivos propostos foram atingidos

Nas 13^a e 14^a semanas do bimestre, abordou-se o eixo saúde, tratando os conteúdos Denotação e Conotação, Dissertação Argumentativa, relacionado às diferentes áreas do conhecimento, as práticas sociais de Multiletramento, a vivência com os seus familiares e estudo direcionado na plataforma do Google Sala de Aula, bem como uso de outras ferramentas tecnológicas.

Tendo como base os textos literários e não literários e suas funções conotativas e denotativas dentro do contexto de uso, ou seja, a funcionalidade e intenção de cada gênero trabalhado. No que concerne à transversalidade com o eixo saúde foi exposto

para os alunos atividades relacionadas os temas inseridos sobre o eixo dentro dos textos conotativos, abordando as questões da saúde pública no Brasil e o que as mídias apontam atualmente sobre essa problemática.

Para finalizar, aproveitando a relação com os gêneros textuais, digitais sobre os contextos denotativos e conotativos que os mesmos exercem, e com o intuito de interdisciplinarizar, abordando ainda mais o eixo saúde, utilizou-se o gênero oral e escrito “Entrevista de emprego”, no qual atualmente devido ao cenário pandêmico, da disseminação do Coronavírus, em sua maioria está sendo realizado via web conferência. Por se tratar de turma de 3^a série, visando o Pós-médio, surge a necessidade de se trabalhar esse gênero dentro de um contexto digital, oral e escrito.

Por fim, apesar das dificuldades que ainda permanecem nesse cenário de aulas remotas, proporcionou-se aos estudantes visibilidade para o processo de aprendizagem pelo qual passaram a utilizar os gêneros digitais em práticas de Multiletramentos, bem como, o letramento tecnológico, se conectando com a realidade de mundo que os cercam, pois é de extrema importância prepará-los não só para o mercado competitivo de trabalho, mas também para a vida como estão traçados nos princípios da escola cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que durante o período pandêmico vivenciado atualmente, a educação necessitou se reinventar, mesmo diante de tantos obstáculos relacionados ao ensino remoto, porém, é relevante perceber que a pandemia mostrou a importância da internet, e dos meios tecnológicos durante esse processo na educação. Para Rojo (2013), no que diz respeito aos Multiletramentos, a autora aponta que é importante trabalhar com uma grande variedade de linguagens e de discursos para criar uma maior interação. Seja por meio da interpretação, ou de múltiplas situações, nos quais a gramática não é utilizada apenas como norma padrão, mas algo que permite a busca por novos horizontes, mostrando as mudanças nessas diversas modalidades.

Conforme os trabalhos envolvendo pesquisas, reflexões, leituras, e produções, os usos das tecnologias envolvendo a praticidade dos meios digitais, contendo o ponto de vista teórico-metodológico proposto foram decorridos ao longo da experiência, promovendo também o protagonismo e autonomia dos estudantes. A experiência de ensino aqui descrita comprova com nitidez a necessidade do trabalho dialógico e

produtivo de acordo com a realidade dos discentes, que passam a ser agentes protagonistas da sua própria aprendizagem, não apenas absorvem as ideias, mas constroem a compreensão baseada em conhecimentos significativos e construtivos, que por sua vez também favoreceu o desenvolvimento do letramento crítico frente às demandas advindas das atividades vivenciadas.

Deste modo, ampliou-se o objetivo como docente, as habilidades e competências propostas de forma remota para aproveitar também os outros campos de conhecimento além da disciplina específica. Portanto, o êxito da experiência docente aqui apresentada colaborou com o aprimoramento profissional, pessoal, serviu ainda para refletir sobre a prática pedagógica e expandir horizontes, não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas de todas as esferas envolvidas nessas ações. Sendo assim, uma aprendizagem de qualidade se remete a boas situações de aprendizagem, nas quais professor e estudante tornam-se ferramentas essenciais no processo educativo de forma a entusiasmar e despertar a criatividade e fornecer-lhes instrumentos necessários para que o ensino seja instigante, significativo e dinâmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em 23 de maio de 2020.

ROXANE, Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012-2013.

DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LIRETATURA NO ENSINO MÉDIO

*Wltenize Izolína Ferreira de Melo¹⁸
Henrique Miguel de Lima Silva¹⁹*

INTRODUÇÃO

Durante a formação acadêmica, a disciplina de Estágio Supervisionado possui grande significância para nós, professores, por ser um momento exclusivo ao exercício da docência, pois muitos chegam ao fim da graduação sem ter nenhuma experiência prática. Assim, o estágio de intervenção nos permite vivenciar, à flor da pele, o que é estar em sala de aula. Costumo vê-lo como “amostra grátis” do que é sentir e ser professor, pois, durante a experiência, nos coloca diante de imprevistos e improvisações – embora haja um planejamento.

Geralmente, a disciplina em si é dividida em dois momentos: a) aulas teóricas, em que a turma se reúne com o (a) professor (a) para a leitura e discussão de textos que dão suporte para a elaboração da sequência didática; b) aulas práticas, em que o estágio propriamente dito acontece. No primeiro, os professores em formação são orientados a planejar as aulas de acordo com os teóricos estudados e no segundo, intervirem em uma escola à sua escolha e relatarem a experiência. Em ambos os momentos, considera-se, aqui, que o estágio foi destinado para a intervenção no Ensino Médio.

Especificamente no meu caso, quando ainda era professora em formação do curso de Letras – Língua Portuguesa, o processo interventivo ocorreu em uma escola pertencente à rede estadual de ensino de uma cidade do interior paraibano, em uma turma de 3º ano, com 35 alunos. Foram ministradas quinze aulas, nas quais trabalhei a Segunda Fase Modernista, a pedido de a professora titular da turma em questão, ao longo de quase um mês: de 30 de abril a 23 de maio de 2018. O conteúdo trabalhado recebeu influências também do cronograma escolar, isso porque a data de início do estágio coincidiu com a do segundo bimestre daquele ano letivo.

¹⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹⁹ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

Para reunir todas as informações citadas, o texto está organizado em três seções: fundamentação teórica; descrição e análise da sequência didática e das atividades desenvolvidas no estágio; e considerações finais. A primeira delas traz o embasamento teórico do presente trabalho; a segunda se divide em quatro subpartes: apresentação da sequência didática, atividades desenvolvidas no estágio, explicações dos módulos e, por fim, relatos e análises das aulas; por sua vez, a terceira e última seção se responsabiliza por sintetizar os resultados da experiência interventiva. Em síntese este relatório tem como finalidade descrever e analisar as intervenções realizadas durante as aulas práticas da disciplina de estágio.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ESCOLARIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: ENTRE PROPOSTAS E ENSINO

A escola é uma das instituições mais influentes e importantes na formação de leitores. Isso porque através do ensino literário, principalmente, pode ampliar a bagagem cultural ao promover o contato dos alunos com as diversas manifestações da linguagem. Embora tenha essa função, há uma falha quando se parte para a realidade do ensino literário propriamente dito. O que torna o ensino de literatura falho é: a desconsideração da literatura como objeto de estudo em si mesmo; o uso de textos como pretextos para o ensino de gramática ou outros fins escolares; leitura fragmentada dos textos cânones (descontextualização); a exploração superficial e simplista dos textos; e tantos outros problemas que interferem diretamente no estímulo, gosto e hábito pela leitura. Isso dificulta a percepção do texto literário como um todo significativo e coerente.

A escolarização da literatura, pois, é feita inadequadamente e gera distorção do que seja leitura prazerosa, descomprometida/ descompromissada, a qual o aluno deveria fazê-la sem outras finalidades que não fosse a própria leitura do texto literário. Além do mais, o ensino está preso à historiografia literária, em que se valoriza e se destaca os fatos históricos, aos quais as produções das obras estão interligadas.

Nesse sentido, a sequência didática (SD) é de total importância e indispensável para o planejamento das aulas, uma vez que engloba cada passo para realização das mesmas. É ela que norteia o professor e dá a segurança necessária para a intervenção. Na elaboração da sequência, o docente deve levar em conta o público-alvo e o

conteúdo e, com isso, traçar seus objetivos de ensino. Nela ainda deve conter a metodologia adotada, os materiais didáticos utilizados e a avaliação mais contundente para a situação proposta para a aula. A organização da sequência deve se dar em módulos e constar o tempo de duração de cada um deles. Faz necessário ressaltar que no momento da intervenção a sequência pode sofrer alterações, conforme os imprevistos que, por ventura, venham a acontecer.

Definidos o conteúdo e os objetivos, há que se pensar em uma sequência didática que mais se adeque à situação. Isso interfere intimamente na organização das atividades a serem desenvolvidas. Embora existam vários eixos de ensino nas aulas de língua materna, como a leitura, escrita, oralidade, literatura, gramática, análise linguística, a estrutura da SD é única. As metodologias adotadas é que mudam de acordo com o objeto de ensino. Sendo assim, a SD adotada refere-se ao ensino de literatura e, por isso, segue o processo: motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme a perspectiva de Cosson ao retratar o letramento literário.

O primeiro passo (motivação) é o momento em que o professor prepara os alunos para a leitura do texto literário. Ou seja, com estratégias de antecipação e preparação, ele aproxima os alunos do texto a ser lido, conforme diz o próprio Cosson (2006, p. 54) “ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”. As práticas de motivações mais bem-sucedidas são as que mantêm relação estreita com o texto que se pretende ler. Exemplos dessas práticas seria a construção de uma situação em que os alunos respondam a uma pergunta ou se posicionem diante de uma temática. A motivação não precisa exclusivamente “ser de ordem temática, embora essa seja a ligação mais usual” (COSSON, 2006, p. 55).

Já o segundo passo, a introdução, como o nome sugere é a etapa em que o professor introduz/apresenta o autor e a obra. As estratégias de introduzir a obra podem ser diversas: partir da leitura física do livro, como a capa e as orelhas; ou da leitura do prefácio e até mesmo apreciações literárias, recursos paratextuais que facilitam a interpretação do texto principal. Estas são práticas que despertam a curiosidade e instigam a leitura integral do texto literário. Mas, o professor não deve se estender muito nelas, uma vez que o objetivo é fazer o aluno receber a obra de maneira positiva sem que caia no cansaço ou repetições das informações e comprometer o incentivo.

Para a realização do terceiro passo (leitura), o professor deve orientar e acompanhar a leitura dos alunos. Caso a obra seja longa, é necessário que se planeje intervalos e nestes, aconteça atividades que assegurem a interpretação do texto lido. Segundo Cosson (2006, p.64), “é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura”.

Por último e não menos importante, o quarto passo destinado à interpretação, que, de acordo com teórico mencionado, “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (2006, p.64). A interpretação no canário do letramento literário passa por dois momentos: interior e exterior. No primeiro, o aluno entra em contato com a obra e a interpreta a cada palavra, página, capítulo e tem uma apreensão da obra por completo ao fim da leitura. No outro, é o momento em que os alunos têm a oportunidade de socializar sobre o texto que leu, de maneira que surjam comentários e discussões.

Temos, portanto, dois caracteres: um individual e outro coletivo, respectivamente. Esta sequência didática de Cosson voltada para o ensino literário foi usada como modelo na intervenção descrita e analisada nessa pesquisa, visto que nas quinze aulas se fez presente o conteúdo Segunda Geração do Modernismo no Brasil (prosa).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática desenvolvida teve como objeto de ensino a Segunda Geração do Modernismo brasileiro, com enfoque no estudo do romance de 30, em especial o livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, a partir da temática regionalismo/denúncia social, a fim de compreender os aspectos estilísticos e linguísticos presentes na obra sob as influências estéticas da escola literária. A escolha do conteúdo se deu por sugestão da professora titular da turma, em que a experiência de estágio aconteceu. Para tanto, a sequência foi elaborada sob a perspectiva de Cosson (2006) que faz referência ao ensino do letramento literário no contexto escolar a partir de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Inicialmente, foi feito o trabalho com a temática “regionalismo”, marca da segunda geração modernista. À vista disso, as aulas foram baseadas nos processos de motivação e de introdução acima mencionados. Por meio de atividades de interpretação de imagens, pinturas, gravuras, leitura e escuta de música regional se fez a motivação para o estudo em questão, foram dedicadas três aulas. Porém, tal passo se voltou, especialmente, para a produção de relatos dos alunos como se estivessem na situação das pessoas que sofreram com a severa seca descrita nas pinturas de Cândido Portinari.

Depois, o foco da sequência recaiu sobre a contextualização dos Campos de Concentração do Ceará e a introdução do romance de 30, “Vidas Secas”, obra escolhida do escritor modernista Graciliano Ramos. Nesse segundo passo (introdução), foi realizada a leitura de um texto a respeito dos campos de concentração do Ceará, fato real ocorrido em 1932; e também a leitura das ilustrações de Aldemir Martins, do relato do autor do livro e também da crítica literária de Álvaro Lins, para que ficasse clara a importância de se estudar tal obra.

Para a realização do terceiro passo (leitura), foram separadas duas aulas da sequência para a leitura do livro “Vidas Secas”. A leitura foi feita de maneira fragmentada, em virtude do pouco tempo disponibilizado. Dessa forma, cada grupo ficou responsável por fazer a socialização de um capítulo. Isso não prejudicou o entendimento da obra na íntegra porque os capítulos não mantêm relação semântica ou linearidade entre eles, com exceção do primeiro (Mudança) e último (Fuga). Dividi a turma em sete grupos de cinco alunos e entreguei capítulos diferentes a cada um. Após uma leitura silenciosa, fizemos uma discussão e análise dos capítulos lidos a respeito da temática e, especificamente, o aspecto denúncia social, por meio de questionamentos que visaram à relação entre as personagens e a relação delas com o meio em que estão inseridas na narrativa, e o que isso refletiu no sentido do capítulo.

A interpretação do livro “Vidas Secas” (quarto passo) aconteceu antes, durante e após a leitura, já que os alunos a fizeram com objetivos traçados e por meio de constatações ou não de hipóteses elencadas. Além do mais, duas outras aulas foram dedicadas à exposição de slides com a finalidade de discutir a denúncia social explícita e implícita da obra, como: a zoomorfização, o mandonismo local e a humanização.

Após os quatro passos acima mencionados, introduzi o trabalho com a Segunda Fase Modernista a partir de seu contexto histórico e de sua estética de

compromisso, com base no livro didático da turma. Para dar conta das informações, a sequência foi organizada em cinco módulos, que deram suporte a execução das aulas. Para melhor visualização, estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Módulos da sequência didática.

Módulo	Objetivo	Duração
Temática: regionalismo	a) instigar o interesse pela temática com música regional; b) trabalhar os símbolos (seca, fome, migração, morte) que retratam a temática; c) estimular a memória discursiva (memória das palavras), materialidade da língua na música; e d) estimular a intericonicidade (memória das imagens), materialidade imagética das pinturas.	04 aulas
Romance de 30: Vidas Secas	a) promover a leitura dos capítulos em cópias impressas; b) analisar as gravuras da narrativa; e c) discutir sobre o contexto do livro, a partir do relato do escritor Graciliano e a apreciação literária de Álvaro Lins.	06 aulas
Estudo Segunda Fase Modernista a partir do Livro Didático	a) observar no livro didático as informações dadas sobre a Segunda Fase Modernista e o contexto histórico e b) Comparar tais informações com o romance lido em sala.	02 aulas
Sistematização/revisão dos conteúdos trabalhados	a) revisar o conteúdo literário estudado nas aulas anteriores; b) sistematizar os conhecimentos adquiridos por meio de uma dinâmica de grupo, com perguntas surpresas.	01 aula
Avaliação	Avaliar o desempenho dos alunos após as aulas ministradas referente ao conteúdo literário.	02 aulas

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Na elaboração dos módulos: o primeiro se destinou ao estudo da temática regionalismo, a partir da leitura e análise da música regional “A triste partida” e da escrita dos relatos feitos com base em pinturas de Cândido Portinari; o segundo, teve como foco o trabalho com a obra “Vidas Secas” através da leitura do texto escrito, para a análise dos elementos estilísticos e temáticos do romance de 30; já o terceiro se preocupou em estudar a Segunda Fase Modernista por meio do Livro Didático; enquanto o quarto frisou a revisão do conteúdo literário estudado nas aulas anteriores; e, por fim, o quinto que observou se os alunos compreenderam o conteúdo trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência na disciplina de estágio evidenciou, portanto, que para desenvolver o letramento literário dos alunos é preciso que o trabalho com a

literatura contenha planejamento e sistematicidade na ação pedagógica, antes de contextualizar a escola literária a que se pretende estudar. Desse modo, cabe ao professor reconhecer o espaço da leitura e da análise temática que sustenta e antecede o conteúdo em si.

No caso específico da experiência, o ensino literário da Segunda Fase Modernista foi ajustado à contextualização/interação e não na simples transmissão de informações. Cabe ressaltar também que só foi possível isso acontecer em virtude da sequência didática de Cosson (2006), na qual há todo um processo para desenvolver o letramento literário do aluno dentro do contexto escolar, sobretudo na sala de aula, ainda que este já esteja no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, pois, ensinar literatura está para além de fazer historiografia das escolas literárias e submeter às estratégias típicas de reconhecimentos de características, contextos históricos e resumos de obras cânones referentes bem como seus respectivos autores. Desse modo, a intenção é promover um ensino pautado no letramento literário do aluno, partindo de seus conhecimentos prévios e de mundo para a compreensão do todo.

REFERÊNCIAS

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2012.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.

O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: HÁ PROGRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL?

*Eleriza Melquiades Ribeiro²⁰
Samantha Joyce Ferreira Wanderley Da Silva²¹
Henrique Miguel de Lima Silva²²*

INTRODUÇÃO

A discussão acerca do ensino de língua materna é ponto chave para a educação. A escola representa um ambiente formal de onde partem tais questionamentos e o professor é, portanto, o facilitador deste processo.

A língua é um sistema heterogêneo e ordenado, criado através de regras que viabilizam o ensino e a aprendizagem, estando inscrita na linguagem e fazendo parte de todas as práticas sociais. Isto só é possível por meio da utilização dos gêneros textuais.

Segundo Bakhtin (2000), os gêneros podem ser compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados na língua, em diversas circunstâncias. Estes sofrem constantes mudanças ao longo do tempo, e aplicam-se aos contextos de uso.

Autores que seguem tais premissas, como Dolz e Schneuwly (2004) defendem que os gêneros são a base para a ação discursiva e tornam-se instrumentos que estão ligados aos indivíduos e aos objetos. E caracterizam-se pelo conteúdo, o estilo e a sua composição.

Para estes mesmos autores, os gêneros podem ser organizados em cinco grupos. O primeiro manifesta-se por meio da cultura literária ficcional (narrar), o segundo pela documentação e memorização das ações humanas (nas ações de relatar), o seguinte aponta a discussão de problemas sociais controversos (situações de argumentar), há também a transmissão e construção de saberes (expor) e, por fim, o uso de instruções e prescrições (no ato de descrever ações).

²⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²² Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

Na obra acima mencionada, os estudiosos apresentam uma experiência suíça, no ensino do oral e do escrito. Através de uma investigação na qual organizaram e construíram um modelo de ensino modular, aplicado nos diferentes ciclos de ensino fundamental, através da progressão. Para tanto, os autores trouxeram noções de currículo e progressão.

Para eles, no currículo “os conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 42). A progressão, componente do currículo, seria para eles uma “organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” (*idem*, p. 43).

Mas será que este tipo de aprendizagem acontece em todas as escolas? Em todas as realidades? De acordo com o texto, os próprios autores demonstram o grau de dificuldade trazida pela questão, classificando-a como muito complexa.

Com base no estudo mencionado, elaboramos esta pesquisa de natureza qualitativa e também quantitativa, com o intuito de investigar se há progressão na utilização dos gêneros trabalhados em sala de aula, em uma realidade bem diferente da proposta. No caso, por professores do ensino fundamental de uma escola municipal pública de João Pessoa - PB.

E mais especificamente: a) identificar quais gêneros textuais são priorizados na prática docente; b) analisar os critérios de escolha dos professores para o gênero a ser trabalhado; c) comparar os gêneros trabalhados na prática de docentes do 1º ao 5º ano, com aqueles propostos pela BNCC.

Diante disso, temos como hipótese inicial que há uma progressão na utilização de alguns gêneros trabalhados, mesmo que os docentes não realizem seus planejamentos de ensino de forma totalmente conectada com os demais, das turmas seguintes, mas que se organizam e planejam juntamente aos docentes dos mesmos anos/séries.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O PLANEJAMENTO ESCOLAR

É sabido que nem sempre os professores têm total disponibilidade para planejar seus direcionamentos de ensino junto aos outros docentes do ambiente escolar ao qual frequentam. E que muitas vezes, este planejamento se dá por meio de

conversas rápidas e trocas de informações acerca do desenvolvimento da turma, que são apresentadas apenas nas reuniões escolares e conselhos de classes.

Muitos são os objetivos de ensino, e delimitar os conhecimentos, as competências e habilidades a serem priorizadas a cada ano/série é uma tarefa complexa, mas fundamental para o docente. Nesta atividade de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem a definição de objetivos, dos conteúdos, dos métodos e metodologias a serem aplicados, configuram o planejamento e o tempo pedagógico, e tornam-se ferramentas essenciais para a obtenção de bons resultados em sala de aula.

No que se refere ao planejamento, Leal (2005) traz uma discussão que ao nosso olhar, sempre será bem atual. A autora destaca que se trata de uma ação preliminar para todo e qualquer ato que expressa uma intencionalidade, que deve ser considerado como norteador das atividades trabalhadas no ambiente escolar. Pois através dele, o professor reflete sobre suas ações, encontra os avanços e as possíveis dificuldades de seu alunado.

Vale ressaltar que em qualquer ação educativa, faz-se necessária a verificação dos conhecimentos que os estudantes já possuem, e acreditamos que se a utilização dos gêneros textuais for conduzida de forma favorável ao conhecimento e aprendizagem efetiva, muito bem será realizado na vida escolar e na formação cidadã deste aluno.

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as habilidades a serem desenvolvidas em leitura, escrita, oralidade e análise linguística, por meio do uso de gêneros diversos, em práticas contextualizadas. E aponta que a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Médio. Tal complexidade deve ser proveniente da articulação da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e as práticas desempenhadas, ampliando o repertório de experiências e conhecimentos através de novos textos, tomando como base os conhecimentos adquiridos anteriormente.

Devido à natureza do repertório, é possível utilizar os gêneros em outros anos que não os indicados na proposta. Embora preveja a progressão, a indicação do ano visa prioritariamente a garantia de que haja uma distribuição adequada no que se refere às diversidades. Este fato possibilita que um gênero relacionado ao ano/série possa se fazer presente em anos anteriores desde que o nível de diversidade seja contemplado e que tal ação faça sentido, visando boas ações educativas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentaremos o caminho que trilhamos para obtermos os dados da pesquisa e assim, construirmos nossas reflexões.

Nossa investigação é um estudo de caso, de natureza qualitativa interpretativista e também quantitativa no qual tivemos o interesse em investigar se há progressão na utilização dos gêneros trabalhados em sala de aula, por professores do ensino fundamental, de uma escola municipal pública de João Pessoa - PB. E em específico: a) identificar quais gêneros textuais são priorizados na prática docente; b) analisar os critérios de escolha dos professores para o gênero a ser trabalho; c) comparar os gêneros trabalhados na prática dos docentes de 1º ao 5º ano, com aqueles propostos pela BNCC.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008) neste tipo de pesquisa, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Nesta ocasião, aplicamos um questionário através da plataforma *Google Forms* a cinco professores do ensino fundamental, que atuam do 1º ao 5º ano de uma mesma instituição, da rede pública de ensino. Localizada na cidade de João Pessoa - PB. Sendo contactado um professor de cada ano/série, conforme disponibilidade para participar deste estudo. No total, a escola possui quatro turmas do 1º ano, três turmas do 2º, duas turmas do 3º, três turmas do 4º e 3 turmas do 5º ano, no turno da manhã. E funciona do 6º ao 9º ano, no período vespertino.

Os dados obtidos serão analisados a partir dos preceitos trazidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006, 2009) o qual considera o texto em seus mecanismos de produção e interpretação, nos estudos sobre a linguagem, fatores determinantes para a formação de agentes atuantes nas práticas e fatos sociais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para melhor compreendermos nossa análise, traremos abaixo as perguntas que nossa pesquisa permeou.

1. Idade

2. Tempo de ensino
3. Formação
4. O que você entende por gêneros textuais?
5. Quais gêneros textuais você mais utiliza em sala de aula?
6. Para cada gênero priorizado em sua prática, indique uma justificativa. Por que ensino este gênero?
7. Você planeja suas aulas em conjunto com os outros docentes do mesmo ano/série?

A seguir apresentaremos, no quadro 1, as contribuições dos professores colaboradores da pesquisa acerca dos questionamentos levantados.

Tabela 1 – Informações pessoais e respostas dos professores entrevistados.

	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO (EM ANOS)	FORMAÇÃO	ANO/SÉRIE ATUAÇÃO	GÊNEROS PRIORIZADOS	GÊNEROS ESCOLHIDOS PARA TRABALHO EM SALA DE AULA
P1	45	20	Licenciatura em Pedagogia	1º ano	São os gêneros que cumprem uma função social.	Receita, regras de jogo, bilhete, convite, listas, trava língua.
P2	36	9	Licenciatura em Pedagogia	2º ano	Gênero textual é um termo usado para classificar textos de acordo com as suas características.	Principalmente: poemas, receitas, fábulas, parlendas e trava-língua.
P3	46	10	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	3º ano	São textos que apresentam em nossa linguagem, seja oral ou escrita, com função comunicativa e que expressa importante função no nosso cotidiano, em especial, o escolar.	Fábula, lista de compras, receita, bilhete, cartaz, poesia, informativo, tirinhas, regras de jogo...
P4	53	20	Licenciatura em Pedagogia	4º ano	São vários tipos de textos a serem trabalhados.	Gosto muito de usar o gênero fábula.
P5	57	28	Licenciatura em História	5º ano	São grupos de textos que trazem suas especificidades e que têm funções sociais.	Gêneros narrativos: fábulas, lendas, crônicas,

						contos. Descritivos: diários, relatos, anúncios Expositivos: notícias, reportagens, verbetes de dicionário. Injuntivo: receitas culinárias, manuais de instruções, bula de remédio. Prescrito: regras de trânsitos, regulamentos. Gênero dramático.
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

A partir da análise das respostas, percebemos que 60% dos professores entrevistados trouxeram a compreensão que os gêneros textuais possuem uma função social, seguindo a mesma linha de Bronckart (1999, 2006, 2009). Também é interessante ressaltar que essa mesma ideia é trazida na BNCC, na habilidade EF15LP01 (BRASIL, 2018).

Mais a frente, podemos perceber que 80% das respostas em relação a quais gêneros textuais os docentes tendem a escolher para trabalhar em sala de aula os gêneros receita e fábula. Esses tipos de gêneros são discutidos ao longo de, basicamente, todos os anos iniciais.

Além disso, também é interessante ressaltar que as escolhas realizadas pelos docentes em relação aos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula estão em consonância à habilidade EF15LP16 (*idem*), que comenta a leitura e compreensão textual através de gêneros como contos e crônicas.

NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Através da compreensão sobre qual a função dos gêneros textuais e seu trabalho dentro de sala de aula, percebemos que os ideais de Bronckart e da BNCC estão arraigados nos discursos de mais que a maioria dos professores pesquisados. Isso mostra que mesmo sendo docentes de séries diferentes, com tempos de sala de

aula diferentes, ou mesmo formações universitárias diferentes, os docentes se convergem nas ideias.

É possível salutar também que mesmo alguns gêneros aparecendo repetidamente em diferentes séries, as propostas que possivelmente vão sendo trabalhadas pelos professores são mais profundas, de acordo com o desenvolvimento de cada série.

Por fim, a hipótese que permeou nossa pesquisa se torna verídica, visto que mesmo estando em séries diferentes, com os planejamentos relativamente distintos uns dos outros, existe uma integração e aprofundamento dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula ao longo do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ª ed. (1953 – 1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum**. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2018. Acesso em julho de 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução: à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, p. 170. 2004.

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. [Digite o Local da Editora]: Grupo A, 2009. 9788536321332. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536321332/>. Acesso em: 02 maio 2021.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O QUE EU VOU FALAR? UM ENSAIO SOBRE GÊNEROS ORAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Wuilians Jonys Tavares Gabi²³
Henrique Miguel de Lima Silva²⁴*

INTRODUÇÃO

Mesmo antes de nascer, nós somos apresentados à oralidade. Não sabia? Ainda dentro da barriga da mãe, os bebês reagem aos estímulos orais dos pais ao cantarem uma canção, por exemplo. Além disso, após nascer, os pequenos dão os primeiros passos para utilizar essa modalidade comunicativa. Os bebês, obviamente, ainda não possuem a capacidade cognitiva de articular palavras e se utilizar da fala. No entanto, sua comunicação acontece através de uma modalidade oral: o choro. Bebês choram para se amamentar, para se limpar, para dormir, etc. A partir daí, as habilidades relacionadas à oralidade passam a se desenvolver, dependendo dos estímulos que receberemos pelo resto da vida.

Mais a diante, já em idade escolar, somos apresentados oficialmente à oralidade dentro dos espaços escolares. É na escola que as primeiras impressões sobre a oralidade vão surgir e os alunos vão se deparar com diversas situações em que o uso da fala é indispensável para a comunicação. A própria sala de aula, e aqui falamos a sala de aula no seu aspecto físico, é um lugar onde o uso da comunicação oral é essencial para que o professor possa fazer seu trabalho de compartilhar o conhecimento, compartilhar experiências, orientar alunos, dar recados, enfim, compreende uma infinidade de usos.

Com o passar dos anos, as experiências vividas na escola e no seu convívio social servem de base para as práticas orais desse aluno dentro e fora do ambiente escolar. A medida em que vamos crescendo e aprendendo a como utilizar os recursos linguísticos disponíveis, a sociedade exige determinados comportamentos de acordo com a convenção social e os costumes sociais de onde o aluno está inserido. Exemplificamos essa noção de uso em razão dos diversos gêneros orais que circulam na sociedade, a exemplo dos discursos em uma formatura, uma conversa com

²³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²⁴ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

amigos, uma apresentação em um sarau poético e assim por diante.

Diante do que já discutimos, nos propomos a apresentar alguns posicionamentos de autores sobre o ensino da oralidade. Também mostraremos os principais gêneros orais que poderão ser utilizados no ensino básico. Para discutir sobre esses assuntos, nos apoiamos em procedimentos metodológicos científicos. Esse estudo, em razão do objetivo a que se propõe, consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo. O levantamento dos dados é realizado através de uma consulta bibliográfica, com dados de fontes primárias.

ORALIDADE E ENSINO

Quando falamos em oralidade, imediatamente nos vem à cabeça o ato da fala. Fala aqui, fala acolá. Mas será que a oralidade se resume apenas à fala? Não é o caso. A oralidade envolve diversos outros aspectos linguísticos e sociais que interferem no seu desenvolvimento ao longo da vida. A oralidade, portanto, é:

Conforme Marcuschi: [...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Em uma perspectiva mais gerativista, Carvalho e Ferrarezi (2018), nos diz que a oralidade faz parte do nosso corpo. Não há, portanto, para eles, possibilidade de separar a língua oral do nosso sistema orgânico, visto que, a oralidade é parte integrativa e indissociável do nosso ser, conforme explanam: “Sim, a oralidade é parte orgânica de nós, ela compõe como somos. Sua falta é como a falta de outra parte qualquer, com todas as consequências que uma falta dessas pode trazer para a vida cotidiana” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.16).

Para trazer a oralidade para a sala de aula, diante de uma abordagem constitutiva da linguagem humana, professores são apresentados a grandes desafios na vida docente. Afinal, trabalhar oralidade em sala de aula requer preparação, conhecimento e planejamento por parte do professor. Corroborando com essa visão sobre a língua oral, Ramos (1997), diz que o professor deve “instaurar situações que levem o aluno a fazer o uso efetivo da língua, atendendo, na medida do possível, a propósito e interesses que têm a ver com sua prática social” (RAMOS, 1997, p.2).

Portanto, o professor precisa estimular seus alunos às práticas orais constantes, preferencialmente àquelas em que os alunos são familiarizados.

O conceito de oralidade não é universal. Não se aplica a todas as línguas do mundo. No decorrer das nossas vidas, desde quando estamos no ventre das nossas mães, construímos nossa oralidade, influenciados pelo modo em que a sociedade se relaciona com a língua oral. Cada sujeito falante desenvolve particularidades em relação à linguagem oral. Para ilustrar esse pensamento, Marcuschi (2001) nos fala que “a língua falada não tem uma história, mas cada língua tem uma história particular de sua fala” (MARCUSCHI, 2001, p.46). Ainda nesse entendimento, Carvalho e Ferrarezi (2018), discorre:

Assim a oralidade de cada um é patrimônio pessoal e intransferível construído ao longo de toda a existência, um direito sagrado, prometido desde o ventre materno e duramente conquistado por anos de treinamento, de esforço, de erros e de acertos, de lavagens de boca com esponja e sabão por causa de um palavrão, mas também de beijinhos, lágrimas e afagos por conta de um simples “Eu te amo, mamãe!”. (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.17).

Nesse sentido, ensinar sobre oralidade na educação requer esse entendimento de que a linguagem oral é constitutiva do ser humano e demanda uma atenção especial por parte dos professores. Carvalho e Ferrarezi (2018), ainda nos fala sobre essa indissociabilidade da oralidade com o ser, ao dizer que “negar a alguém a sua oralidade é negar-lhe seu “eu”. E negar a alguém seu eu é, obviamente, condená-lo a infelicidade” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.17). Portanto, trazer para a escola essa noção de oralidade subjetiva demanda esforço do professor e da escola como um todo.

A escola, por exercer um papel de uma agência de letramento formal, tem a missão de nos preparar para uma vida em sociedade, formando sujeitos capazes de se relacionar com os outros, de emitir opiniões, de escutar e compreender os diversos códigos linguísticos. Usamos a oralidade a maior parte do tempo, mais até que a escrita. Por isso a importância do trabalho com a oralidade na sala de aula. De acordo com Silva (2009):

A Oralidade é adquirida nas relações sociais do nosso dia-a-dia, desde o nosso nascimento. Somos participantes de situações sociais e, cabe a nós nos comportarmos de um modo diferente em cada situação comunicativa (SILVA, 2009, p.4).

Sabemos que a oralidade está presente em muitos gêneros textuais, muitos deles essencialmente orais, outros com uma tendência mais para a escrita e há aqueles basicamente escritos, mas que podem ser oralizados. Portanto, vamos agora discutir mais diretamente a relação da oralidade com os gêneros textuais.

OS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA

A diversidade de gêneros nos acompanha em diversas atividades do nosso dia a dia. É na escola que os alunos podem desenvolver suas habilidades comunicativas, com o intuito de melhorar a sua interação com a sociedade. A escola é o elo entre as práticas sociais dos usos da língua falada e da língua escrita com o processo de desenvolvimento dessas habilidades no aluno.

Para iniciar essa discussão sobre os gêneros orais, vamos adotar o conceito de gênero oral como “aquele que tem como suporte a voz humana [...] e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita” (TRAVAGLIA *et al.*, 2013, p.4). Ainda de acordo com Travaglia *et al.* (2013), devemos considerar como gênero oral aquele que foi essencialmente desenvolvido para se ter uma realização pela voz humana, ou seja, não basta apenas se utilizar do instrumento vocal humano para ser oral, precisa também ter sido criado para este fim.

No ambiente escolar, profusos gêneros podem servir como instrumento de ensino do professor. Passamos a seguir uma lista de alguns gêneros orais elencados em esferas de atividades humanas por Travaglia *et al.* (2013), onde a esfera educação traz os seguintes gêneros:

avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção, ou da secretaria, alunos, etc.), palestra/conferência, exposição oral (como nas aulas. Pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa [...] sobre um assunto estudado [...], comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição/prova oral, etc. (TRAVAGLIA *ET AL.*, 2013, p.6).

Para os autores Carvalho e Ferrarezi, é dever da “escola dedicar tempo para todos os docentes e a equipe técnica poderem se debruçar sobre a necessidade de desenvolvimento das competências comunicativas das crianças” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.77). Carvalho e Ferrarezi (2018), ainda nos trazem alguns

gêneros orais para serem trabalhados na sala de aula pelo professor. Vejamos:

1. **Diálogo:** onde os alunos têm a possibilidade de desenvolver conversas em duplas ou pequenas equipes, debater sobre um determinado tema em um tempo estipulado pelo professor e, por fim, fazer uma roda de compartilhamento sobre o que foi discutido.
2. **Diálogo in Absentia:** no qual o professor pode desenvolver essa atividade em duplas, onde um aluno fica num canto da sala e outro no lado oposto, de costas um para o outro, com a sala em silêncio, e assim poderão iniciar uma conversa de telefone sem o telefone. Neste caso, os alunos treinaram sua oralidade apenas com os recursos disponíveis: a voz e a audição.
3. **Jornal de sala:** onde os alunos terão a oportunidade de fazer um jornal com duração semanal, quinzenal ou mensal, a depender da escolha do professor. Nesse jornal serão passados os principais avisos da escola para a turma, em forma oral. O professor poderia dedicar de 5 a 10 minutos da aula para esta atividade. Avisos de professores de outras disciplinas também poderão ser selecionados.
4. **Telefone sem fio:** essa famosa brincadeira de criança, onde, em uma fila indiana, uma criança lê uma frase apenas para si e passa para a próxima criança através de uma conversa de tom baixo ao ouvido. A última criança deverá reproduzir a frase lida inicialmente. Essa atividade desenvolve o espírito de cooperação, trabalho em equipe e responsabilidade com a informação.
5. **Contação de histórias:** os alunos podem criar histórias, reproduzir de algum livro ou então contar um fato pessoal (este sempre passando pela aprovação do professor para evitar situações embaraçosas). Nessa atividade, os alunos são levados a desenvolver a criatividade e as expressões orais e corporais ao fazer mímicas e gestos com caras e bocas.

Esses exemplos de gêneros orais trazidos acima é apenas um passo inicial para o trabalho com a oralidade na sala de aula. O professor deve buscar outras fontes e diversificar as atividades orais que pretende utilizar em suas aulas. Essas atividades deverão estar em sintonia com assuntos do cotidiano dos alunos, para que eles se sintam mais à vontade para participar das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a inserção das atividades orais poderá trazer muitos benefícios à aprendizagem do aluno, com reflexos até na sua vida social. Cabe ao professor introduzir essas atividades orais no seu planejamento de forma pensada e continuada, com o intuito de ajudar o aluno a se comunicar melhor dentro e fora da sala de aula.

Os gêneros são muito importantes e afetam nossa relação com outro. A interação com o outro é cheia de nuances que são próprias da oralidade, como o tom de voz que falamos, o tempo que falamos, a vez do outro falar, as palavras que expressamos, os gestos corporais que acompanham a fala, entre outros. Tudo isso faz parte de uma comunicação complexa. Quanto mais aprendemos esses detalhes, mais minha comunicação com o outro tende a ser clara e transparente.

Esperamos que essas discussões sobre a oralidade e sua relevância dentro de uma comunidade falante, além de alguns exemplos sobre as possibilidades de uso da língua oral, possam ter contribuído com o entendimento sobre o assunto e, mais que isso, possa ter despertado no leitor a vontade de se aprofundar nas pesquisas sobre a língua falada.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018. 160 p.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e escrita**: uma ou duas leituras do mundo?. Linha D'Água, [S. l.], n. 15, p. 41-62, 2001. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.voi15p41-62. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37233>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SILVA, G. G. **Oralidade e escrita**: uma questão de letramento. In XVII Semana de Humanidades, 2009, Natal. Anais, vol. 1, n° 1. p.1-8. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT30/30.1.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

A CONTRIBUIÇÃO DA FERRAMENTA PADLET PARA O TRABALHO COM A ESCRITA COLABORATIVA

*Eloiza De Oliveira Chaves²⁵
Henrique Miguel de Lima Silva²⁶*

INTRODUÇÃO

As tecnologias vêm possibilitando novas formas de manuseio na rede por parte dos indivíduos, e para tanto a escrita nesse espaço também tem se tornado um campo vasto e interativo. Isso ocorreu sobretudo após o advento da *Web 2.0* (O REILLY, 2005), antes desse modelo de velocidade contávamos com a *Web 1.0*, e esse mecanismo de forma limitada nos dava a oportunidade apenas da coleta de informações na rede.

No entanto, com o surgimento da *Web 2.0* novos mecanismos e novas possibilidades de ampliação da comunicação no mundo digital foram desenvolvidos, no qual as pessoas não mais se detêm ao mero recebimento de informações, mas também produzem conteúdos e variados modos de textos no sistema, desconstruindo as categorias tradicionais de leitor e produtor/autor.

Mesmo diante desse cenário de crescente evolução das tecnologias, as escolas ainda se mantêm resistentes na inserção e uso das TICs nos espaços educacionais, tendo em vista que os alunos de certo modo já estão familiarizados com os espaços da *Web* devido a seu acesso em redes sociais, canais de *Youtube*, entre outras funções desempenhadas por esses jovens, considerados nativos digitais.

Logo, não se pretende de uma maneira ufanista considerar que todas as pessoas tem acesso a internet, pois é de se ressaltar que ainda existem situações de restrição ou de um acesso precarizado a redes e aparelhos tecnológicos como o próprio celular.

No entanto, a escola como instituição mais próxima da vida dos discentes de certo modo deveria propiciar ao seu público situações de interação na *Web*, não propriamente com as redes sociais, mas de uma forma mais ampliada com

²⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²⁶ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

possibilidades de desenvolver habilidades para um efetivo manuseio desses discentes nos espaços digitais, ou seja, promover um novo letramento, o que é de extrema relevância para a escola da atualidade.

Mediante tais discussões é perceptível que a escola e os professores da contemporaneidade precisam inovar em suas metodologias, é preciso propiciar ao alunado outras formas de leitura e escrita, que promovam diferentes letramentos como o letramento digital, pertinente para o contexto que estamos vivenciando, isso não quer dizer que haja uma substituição do professor pelas tecnologias, não é por esse viés, é se apropriar das ferramentas digitais como forma de auxílio e melhoria das atividades desempenhadas pelo professor, dando espaço a esses suportes inovadores de leitura, escrita e produção de materiais nas redes.

Para tanto, essa pesquisa tem por objetivo apresentar as vantagens de trabalhar com as ferramentas tecnológicas, mais precisamente a ferramenta de escrita *Padlet*, a partir de uma produção textual colaborativa desenvolvida com uso da ferramenta de forma dinâmica. Com isso a pesquisa se faz pertinente devido a inovação do suporte que é trazido para os alunos, oferecendo a oportunidade de desempenharem uma escrita através de outros meios que não só o grafocêntrico, o que vem a contribuir para possibilitar outras formas de letramento para o alunado.

A pesquisa constituiu-se como pesquisa-ação, assim houve a interação entre pesquisador e pesquisado. Diante do momento pandêmico, o trabalho ocorreu de forma síncrona e assíncrona, por meio de aulas remotas e manuseio da ferramenta de escrita por parte dos alunos. Essa pesquisa ainda se constitui com uma abordagem da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), ou seja, é a partir do chão da sala de aula os relatos que aqui serão apresentados.

Para o aporte teórico, utilizamos os autores Antunes (2003), Rojo (2009), Kleiman (1995), Pierre Lévy (1999), Pinheiro (2015) entre outros.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Nos últimos vinte anos, os avanços tecnológicos têm alcançado a sociedade de maneira ampla e veloz, superando nossas expectativas. Assim, na Escola e, mais precisamente, no trabalho em sala de aula, as tecnologias ocuparam espaço na vida de professores e alunos. Mas os cursos de formação não oferecem preparo técnico para a utilização das ferramentas tecnológicas de forma significativa. No entanto,

muitas das vezes deve partir dos próprios professores a ousadia quanto a essa atualização para renovar suas práticas pedagógicas, em prol de uma aprendizagem mais significativa e instigante para os alunos.

Em meio à sociedade atual, os jovens são os primeiros a se inserirem no mundo da informação em tempo real. A tecnologia digital chama muito a atenção deles; querem acessar a todo momento jogos da atualidade, com desafios a serem superados, redes sociais, entre outros. Esse conjunto de opções faz parte de seu cotidiano, influenciando até seus comportamentos.

Dessa forma, as práticas escolares precisam também pensar no aluno como um sujeito que precisa adquirir competências para viver nas sociedades altamente complexas, por isso só os conteúdos e práticas de leitura e escrita engessadas sem uma função específica desestimula o aluno e conseqüentemente enfraquece o processo de aprendizagem.

Sendo assim, o letramento digital se propõe a romper com as situações restritas aos muros escolares, tal proposta de letramento se compromete com situações que não dizem respeito somente as práticas escolares, eles ganham uma maior abrangência que é a evolução humana e o desenvolvimento do sujeito, e a escola precisa se propor a utilização de aparatos tecnológicos não como substitutos do professor, mas como aliados a fomentação do conhecimento próprios da contemporaneidade, como afirma Rojo (2009, p. 89-90), “Dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação.”

Assim, as experiências na web não funcionam mais como outrora aconteciam na *web 1.0* em que os usuários faziam uso da rede apenas como uma espécie de biblioteca para coleta de informações. Com isso o formato de comunicação passou a ser múltiplo, e os usuários utilizam as redes não só para a mero exercício e aquisição de informação, mas a utilização agora se dá como uma forma de letramento com a criação de conteúdos que são veiculados nas redes de forma fácil e dinâmica. Como diz Castelles (2005, p. 69) “Usuários e criadores podem se tornar a mesma coisa”.

A escrita colaborativa: a produção de texto vista como um processo

Lowry *et al.* (2004) destaca que cada vez mais as práticas de escrita colaborativa têm ganhado força e principalmente com a possibilidade dessa escrita acontecer no espaço digital, pois para que os pares se encontrem em uma escrita dita digital é preciso que se tenha acesso a internet e um dispositivo móvel para que a interação aconteça a qualquer momento, não se limitando a um espaço de tempo estabelecido.

Nesse sentido, diante das demandas dos novos tempos e do contexto educacional que está permeado por mudanças, a escrita colaborativa tem sido uma metodologia que utilizada na escola para a produção de textos cooperativos surte um efeito positivo e ativa o que Pierrri Lévy (1999) chama de inteligências coletivas, ou seja, nessa escrita é depositado todos os saberes em conjunto que chegam à construção de um determinado produto realizado de forma conjunta. Segundo Pinheiro (2013):

É possível afirmar que a EC é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão interrelacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas. Pode-se, por conseguinte, afirmar que, dado seu caráter social, a colaboração tem como base outros conceitos, como socialização e confiança, identidade e coesão grupal, motivação e envolvimento ativo na participação. (p. 229).

É perceptível que as práticas de escrita colaborativa não se propõem apenas a mera avaliação dos alunos ou até mesmo considerar os níveis de escrita dos discentes, é um trabalho que perpassa a escrita escolar, pois se desenvolve por meio de cooperação e junção de ideias. Desse modo, essa prática reintroduz princípios esquecidos pela sociedade, como a partilha e a solidariedade (BONILLA; PRETTO, 2015; DAMIANI, 2008), ou seja, a sensibilidade de escuta e acolhimento dos saberes do outro é um marco importante para a produção de texto colaborativo que destaca também o processo e não o produto final.

Com isso esse trabalho colaborativo de escrita permite aos alunos estarem diante de uma nova forma de letramento como afirma Kleiman (1995) que requer novas habilidades e não só uma escrita de maneira desvinculada, pois o propósito é tornar o aluno autor de suas próprias formas de saber, e desempenhando habilidades

escritas em variados espaços de forma interativa e levando em consideração os usos sociais de leitura e escrita como práticas relevantes e que consideram a interação dos sujeitos.

Ao pensar especificamente no contexto escolar para trabalhar a escrita colaborativa é preciso prever que objetivos se quer alcançar com essa prática e as ferramentas midiáticas que comungam com essa modalidade de escrita. Tendo em vista esse contexto de escrita colaborativa, tal perspectiva se faz pertinente no contexto de produção de textos até mesmo para aguçar uma sensibilidade por parte dos alunos, oportunizando o trabalho de escrita, compartilhando ideias para se chegar a um fim comum.

E por assim dizer, para o trabalho com a EC foi escolhido uma ferramenta midiática – o *Padlet* – que permite a escrita por pares de modo interativo, a partir do contexto da *Web*, uma produção que não possui um fim em si mesma, mas permite aos usuários a escrita e divulgação de suas produções, o que ultrapassa a produção meramente com propósitos avaliativos, desvinculadas do contexto social.

A ferramenta Padlet

O *Padlet* é uma ferramenta dinâmica que pode ser utilizada por qualquer pessoa de forma gratuita, funciona através da inscrição por meio de login, ou seja, um cadastro e com isso o usuário automaticamente já está apto a desempenhar várias funções com a ferramenta, que se denomina como um *Website* de fácil acesso por qualquer pessoa interessada na escrita por meio desse mural dinâmico

O Padlet é um site da internet que você colabora com outros usuários, fornecendo textos, fotos, links e outros conteúdos. Cada espaço colaborativo é chamado de “mural”, podendo ser usado como um quadro de avisos particular. Professores e empresas utilizam o Padlet para encorajar conversas criativas multimídia e brainstorming (WIKIHOW, online).

A ferramenta não se restringe apenas a produção escrita, nela também podem ser inseridas outras mídias, pois suas representações são dinâmicas, é fácil inserir e mover textos, gráficos, figuras, fotos e até mesmo vídeos a qualquer momento, o que pode ajudar na sugestão ou correção conjunta dos textos.

O *Padlet* tem por modelo de escrita uma maior facilidade na hora da edição, atualização e manutenção dos textos, e por promover benéficos no momento de

escrita que se configura na atualidade não só como escrita propriamente dita, mas como uma produção cultural, como afirma Garcia Canclini, 2008.

A produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção de hibridização que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias. Para ele, “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e comunicação, com usos democratizadores”. (Garcia Canclini, 2008 [1989]:308). Nessa perspectiva, trata-se de descolecionar os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso – chamados por Garcia Canclini de “impuros” -, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens.

Além disso seu manuseio ocorre de maneira simples, parecido com as redes sociais, já de familiarização dos discentes. Por isso não é preciso ter conhecimentos técnicos especializados para desempenhar atividades de escrita e inserção de outras mídias na plataforma. Logo, devido a sua dinamicidade o *Padlet* se faz válido para uso na educação, e nesse caso mais específico, na produção textual devido a suas potencialidades e um modelo dinâmico que permite a escrita colaborativa de uma forma significativa.

O uso da ferramenta tem sido relevante principalmente dado o momento de pandemia, em que a escrita por novos moldes é uma atitude de inserção dos alunos a novas formas de letramento, levando em consideração também o tempo de aula síncrona que pode ser melhor aproveitado a partir dos recursos oferecidos na plataforma. A alimentação da página pode acontecer no momento da aula ou até mesmo assíncrono, a ferramenta possui essa possibilidade, tendo em vista que o usuário só precisa ter acesso a internet, para acessar a página e realizar as alterações no momento que desejar. O que torna interessante para o trabalho desenvolvido em moldes remotos, pois mesmo os pares estando distantes podem manter a comunicação por meio da ferramenta até mesmo fora do momento de aula online, alterando, modificando e retomando o que for preciso à medida que for desempenhando a produção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É um trabalho de natureza qualitativa, situado no campo da Linguística Aplicada, mais precisamente ao contexto previsto por Moita Lopes (1996). Trata-se

também de uma pesquisa-ação que considera a interação entre os sujeitos da pesquisa, segundo (KINCHELOE, 1997), não se restringe a descrever o mundo da prática, mas transformá-lo.

Assim, na pesquisa se faz oportuno trazer a importância e contribuição da ferramenta *Padlet* para a produção da escrita colaborativa, devido a sabermos que a produção textual engessada é uma atividade que tem sido alvo de crítica no contexto escolar. E assim, a proposta vem como meio de apresentar um suporte de escrita inovador e dinâmico que é a ferramenta *Padlet* permeada pela perspectiva da EC pertinente para ser desenvolvida com os discentes.

A pesquisa ocorreu com uma turma de 5º ano, mas não existe restrições ou turma específica para se trabalhar com a plataforma, pois a mesma pode ser utilizada em qualquer ambiente que se proponha a trabalhar a escrita, como outra atividade de produção colaborativa no mural dinâmico, não restrita apenas ao ambiente educacional.

Trazendo um recorte da pesquisa, o trabalho consistiu na escrita colaborativa dos alunos, em aulas remotas, nessa mesma vertente os alunos se deparavam com a discussão de temáticas relevantes socialmente, e ao final da aula era proposto uma escrita do que tinha ficado do assunto em debate. E assim se constituía a escrita na ferramenta, os alunos produziam e poderiam modificar seus textos no ambiente da aula síncrona e assíncrona, bem como tinham posteriormente a oportunidade de inserir comentários nos textos dos colegas para que a produção pudesse melhorar em alguns aspectos, o que promovia um trabalho dinâmico e de construção de saber de forma conjunta pelos alunos. Textos permeados por várias vozes.

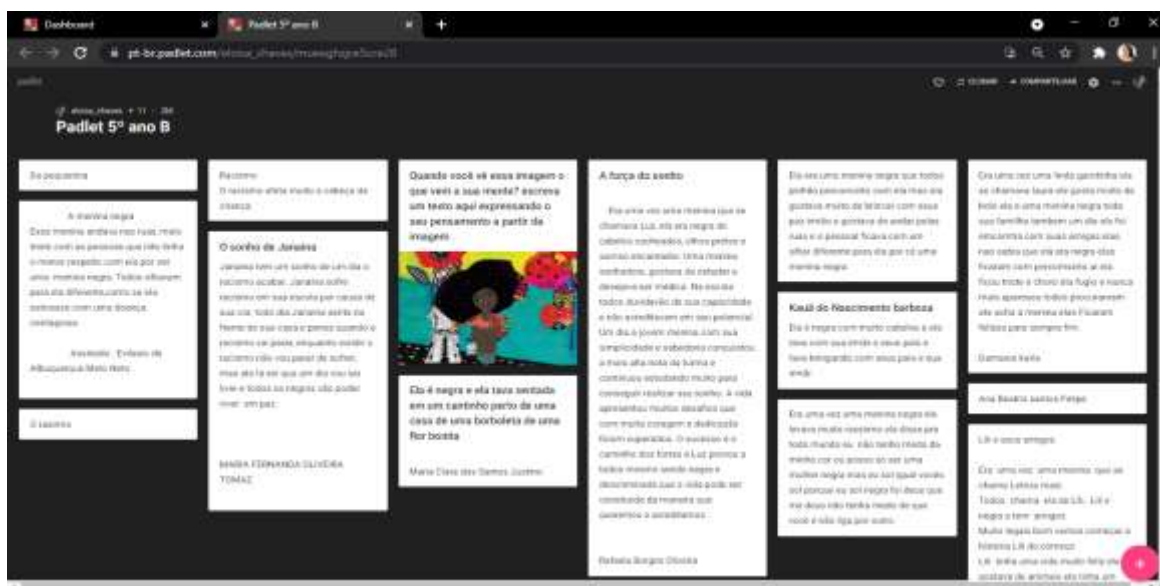
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise busca mostrar um recorte das produções de modo geral dos alunos, observando o processo colaborativo de escrita na ferramenta *Padlet*. Devido o espaço reduzido desse trabalho, os textos não serão apresentados pelos pares que produziram.

Os trabalhos colaborativos desse recorte foram realizados a partir da discussão sobre a temática do racismo na sala de aula, os alunos dessa forma foram convidados a discussão do tema, que surtiu muito efeito dado os casos de preconceito velados que existiam na turma, nesse caso foi uma discussão que aguçou o ter o que dizer dos

alunos. Como afirma Antunes (2003) a importância do ter o que dizer oportuniza uma compreensão ativa dos discentes para o momento de escrita. Com isso é apresentado um recorte por meio de imagens das produções executadas pelos educandos.

Figura 1 - Imagens das produções executadas pelos educandos.



Fonte: dados da pesquisa.

No *Website* preparado previamente pelo professor, estavam apenas a figura de uma personagem que foi debatida no contexto de sala de aula chamada “Tayó”, uma personagem negra, que sofria preconceito por parte de seus colegas de sala de aula.

Os alunos sentiram-se motivados ao ver a plataforma, dado o suporte inovador e dinâmico, e por assim dizer foi apresentado como aconteciam o manuseio da ferramenta, bem como a inserção dos textos, e de modo fácil os educandos entenderam como fariam a alimentação da plataforma.

As produções aconteceram no momento de aula síncrona e também de forma assíncrona, em que os alunos tinham acesso ao *link* que foi disponibilizado a turma e assim acessavam no momento que desejassem para rever os seus textos e editar informações que ainda achavam pertinentes a serem modificadas.

O que mais chamou a atenção dos alunos foi o contato com a ferramenta de escrita, o universo de compartilhamento de ideias parece encantar os adolescentes. E o mais curioso foi a possibilidade de leitura dos textos dos outros grupos envolvidos na escrita, em que os alunos até perguntaram “Professora podemos ler o texto dos

colegas?”, dado que na produção grafocêntrica essa possibilidade muitas vezes não se faz possível, sendo que o texto é produzido de forma individual e não dar margem para essa visualização da produção do outro.

Nesse caso, o trato com a escrita colaborativa na ferramenta em questão se deu como positivo por propiciar ao alunado observar a escrita do outro e também complementar os dizeres por meio de comentários, sugerindo assim uma interação entre os integrantes da produção, bem como uma junção de ideias, cujo professor se constituiu como orientador desse processo, motivando os alunos para a produção em ambientes virtuais e de forma colaborativa e não restrita e monopolizada. É o que Primo (2007) chama de um trabalho constante de vir a ser, que não se esgota em uma escrita estática, mas sempre em processo de aperfeiçoamento e do inusitado.

Assim, o trabalho de escrita colaborativa na escola é uma forma de fazer com que os alunos trabalhem de maneira cooperativa, com a junção de ideias e confronto de diferentes pontos de vista para a produção de saberes. O suporte de escrita do *Padlet* promove essa abordagem interativa de observar as várias ideias que ali estão dispostas, e assim os alunos se sentem motivados no ato de escrever, pois estão envolvidos com práticas sociais relevantes, permeadas por muitas vozes para construção da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de produção colaborativa em uma ferramenta digital no contexto escolar permite aos discentes adentrarem em novos espaços de produção textual, o que é um dado relevante, pois a escola não pode negar essas novas formas de letramento que estão inseridas na sociedade.

Tais práticas se fazem pertinentes por permitir aos alunos terem contato com ferramentas digitais, não como meros usuários, mas como autores e protagonistas das situações de aprendizagem, adquirindo assim habilidades para além de uma escrita meramente com propósitos avaliativos.

Na sociedade contemporânea os indivíduos precisam ser apresentados aos mais diversificados modos de construção do saber, e por isso o letramento digital oportuniza o aluno a fazer uso de novas ferramentas, não só restritas aos muros escolares, mas um letramento social permeado por uma gama diversificada de saberes, que ultrapassam o caráter de transmissões e recepção unívocos.

Tal trabalho mostrou a importância da escrita colaborativa a partir da ferramenta *Padlet*, essa prática de produção escrita foi executada com alunos de 5º ano, mas não se restringe somente a esse público, podendo o professor adaptar o recorte que aqui foi trazido para o seu trabalho em sala de aula.

É pertinente destacar que a escrita é um trabalho de construção e a plataforma oferece essa oportunidade ao alunado, quando permite sempre que possível a edição dos textos que ali estão dispostos, fazendo assim um trabalho de produção contínua e de fomentação do saber. Dado o limitado tempo das aulas, a utilização da ferramenta é um recurso que pode ser trabalhado para além dos momentos de aula online ou síncrona.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, v. 28, n. 94, 2015.

CASTELLS, M. 2005. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura 8º ed., São Paulo, Paz e Terra, Vol. 1.

GARCÍA CANCLINI, N. (1997). Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008, p. 283-350.

KINCHELOE, J.L. 1997. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre, Artes Médicas, 262 p.

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero de. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LÉVY, P. 1999. Cibercultura. São Paulo, Editora 34, 264 p. PINHEIRO, P. **WEB 2.0 e Saber-fluxo: novas questões de letramento digital**. Disponível em: [http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/36 .pdf](http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/36.pdf). Acesso em: 19/06/2021.

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. 2004. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. **Journal of Business Communication**, 41(1):66-99. Disponível em: <http://job.sagepub.com/cgi/reprint/41/1/66>. Acesso em: 19/06/2021.

MOITA LOPES, Luis Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) **Linguística**

aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

O'REILLY, T. 2005. **What is Web 2.0?:** Design patterns and business models for the next generation of software. Disponível em: oreillyn.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html. Acesso em: 19/06/2021.

PINHEIRO, P. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**. Vol. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011 © 2011 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2011.93.07. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07/557>. Acesso em: 19/06/2021.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

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

WIKIHOW: como fazer de tudo. **Como usar o padlet**. Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Usar-o-Padlet>. Acesso em: 19/06/2021.

O GÊNERO POEMA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA VIA MÉTODO RECEPCIONAL

*Tales Antonio da Silva²⁷
Henrique Miguel de Lima Silva²⁸*

1 INTRODUÇÃO

Despertar o interesse pela leitura e formar cidadãos leitores críticos faz parte de alguns dos vários objetivos da escola. Sabemos que esse é um desafio a ser muito trabalhado e que depende de um conjunto de fatores que exige participação de diversos atores sociais que compõe o ambiente escolar, seja ele presencial ou remoto.

Este trabalho tem como objetivo discutir a prática leitora voltada para o gênero poema, cujo gênero é carregado de sentidos, sentimentos e tem particularidades convidativas e que pode ser o caminho para abertura de um interesse pela literatura. E também apresentar o método recepcional, proposto por Maria da Glória Bornini e Vera Teixeira de Aguiar (1993) como estratégica para o ensino do gênero poético.

No primeiro momento, buscamos discutir e trazer reflexões acerca de como o gênero poema é abordado em sala de aula, e as visões teóricas acerca dessa temática. No segundo momento, temos a discussão e apresentação do método recepcional como estratégia para o ensino do gênero poema em sala de aula.

Quanto à metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa de base bibliográfica, uma vez que buscamos discutir e explorar discussões teóricas sobre a temática escolhida, com base nos autores que versam sobre o gênero poema e a metodologia recepcional. Como defende Liberali (2011, pg. 25) que “a pesquisa documental ou bibliográfica visa resolver um problema ou adquirir mais conhecimento sobre um tema a partir de pesquisa em material já existente”.

Busca-se então, refletir sobre prática docente acerca do ensino de literatura e fomentar discussões que possam auxiliar na melhoria do processo de ensino-

²⁷ Mestrando do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²⁸ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

aprendizagem voltara para literatura em sala de aula, seja ela remota ou presencial, considerando os atuais cenários de desinteresse pela leitura da necessidade de formação leitora que permeia o ambiente escolar.

O POEMA EM SALA DE AULA

O poema é um rico gênero textual que pode fazer a diferença no que se refere a chamar atenção dos alunos para a prática leitora, pois o poema carrega consigo uma linguagem simples, convidativa e fácil de ser absorvida pelos leitores, tornando-se um dos caminhos para a disseminação do gosto pela leitura.

Composto por estrofes, versos e carregado de rimas, o poema possibilita o potencial imaginativo e transmite em suas mensagens e narrativas, valores, expressões, sentimentos e muitos sentidos a serem explorados pelo leitor. Nessa perspectiva, o desafio do poema em sala de aula é manter sua atratividade e para isso é necessário que o docente o aborde de forma assertiva para que seja bem aceito pelos alunos.

Como defende Pinheiro (2003), quando se reconhecer o valor peculiar e essencial da poesia é que será um gênero valorizado em sala de aula. Portanto, é necessário que se busque o real sentido da leitura, possibilitando extrair seus benefícios e potencializando as experiências que a leitura pode trazer para quem está adentrando no universo da interpretação e imaginação da leitura poética.

Para que todo esse movimento literário aconteça é necessário que a escola, e quando se fala escola, é todo o conjunto escolar, que envolve docente, direção, coordenação pedagógica e demais atores sociais, tracem diretrizes, planejamentos e planos de ação, que fomente o poema nas aulas, pois como defende (PINHEIRO, 2007, p. 18), “Percebe-se que, deixando de lado problemas com adequação, procedimentos didáticos, modos de ler o texto poético, quase não se fala em poesia em nossas escolas.”

A afirmação do autor acima serve como uma reflexão quando analisamos uma realidade constatada pelo Programa de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018, que segundo a pesquisa, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que os jovens precisam adquirir até a finalização do ensino médio. Uma análise que demonstra que é preciso não só trazer o poema em sala de aula, mas os mais diversos gêneros que possam ser meios de reversão dessa realidade.

No tocante a abordagem do poema em sala de aula, o trabalho da literatura acaba, numa quantidade significativa, sendo direcionado para estudos estruturais do gênero, como: estrofes, número de versos, estudos de rimas, e etc. Esse tipo de abordagem acaba não explorando o real sentido da literatura.

Segundo Gebara (2007), a leitura do poema em sala de aula, acaba sendo efetuada de forma incorreta, dado que comumente a leitura é realizada apenas como método decorativo, desse modo o poema acaba sendo visto de forma superficial e sem aprofundamentos. Quando isso acontece, o trabalho com a literatura acaba sendo visto de forma tediosa e cansativa por parte dos discentes, acabando por afasta-los do gosto pela leitura.

Para trabalhar com assertividade com o texto poético, seja em sala de aula presencial ou remota, é preciso que o docente busque estratégias e planeje bem o conteúdo, para que fuja de uma abordagem direcionada apenas pela parte estrutural e potencialize os aspectos do texto que desperte o interesse do leitor, como o ludismo, as construções de sentidos e as possibilidades de sentir o texto. Pois, como defende Paes:

[...] o texto poético é o espaço mais rico e amplo, capaz de permitir a liberação do imaginário e do sonho das pessoas. É preciso que o fato poético esteja muito presente e seja bem trabalhado pela escola para que o universo escolar possa romper o tédio e a indiferença com que muitos se vê recoberto. (PAES, 1995, p.1)

Dentro dessa perspectiva, percebemos a importância que o docente tem no processo de inserção do texto poético nas práticas de ensino. É preciso, além de estratégias e planejamento, que seja analisado o perfil dos alunos, as condições para realização de atividades voltadas para a leitura literária e que cuidados devem ser tomados para o trabalho com o gênero em sala de aula, Pinheiro (2007).

De acordo com Micheletti, Peres e Gebara (2006), um grande desafio para tornar o gênero poema mais próximo da sala de aula é a maneira pela qual muitos livros didáticos abordam o texto poético, em que buscam se deter a especificidades técnicas e teóricas, acabando não enfatizando, ou não dando espaço para as possibilidades de construção de sentidos e pensamentos reflexivos que convida o leitor para o mundo de interpretações.

Portanto, é sugerido que o docente não se limite as abordagens apenas dos livros didáticos, pois há um potencial enorme de formas de dinamizar a abordagem

do poema e trazer significados ao trabalho com o este gênero, despertando assim o interesse pela leitura, não apenas do poema, mas de diversos outros textos literários.

O MÉTODO RECEPCIONAL

Aliado ao planejamento, o uso de metodologias no processo de ensino-aprendizagem é algo comum na vida e escolhas da docência. Usar adequadamente esses caminhos e estratégias pode definir o sucesso na abordagem da literatura em sala de aula. Nessa perspectiva, vamos apresentar o método recepcional, criado e defendido pelas autoras Bordini e Aguiar (1993).

O método recepcional foi criado com base nos estudos de teorias da estética da recepção defendida pelo autor Hans Robert Jauss, cuja teoria, o sujeito possui papel central na aquisição e construção do conhecimento, baseando-se sempre a partir do seu horizonte de expectativa. Essa teoria defende a recepção como “uma concretização pertinente à estrutura da obra tanto no momento de sua produção como no da leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria de estética da recepção.” (BORDINI & AGUIAR 1993, p. 82).

Com base nessas discussões, Borgini e Aguiar (1993), desenvolveram uma metodologia de ensino de literatura em que o discente-leitor, assume uma postura participativa no contato com o texto nos mais variados gêneros. No processo de leitura, o leitor passa a confrontar e o seu conhecimento e relaciona com o que está sendo lido, resultando na reflexão e interações de ideias e conhecimentos existentes com os que estão sendo adquiridos naquele processo.

Esse movimento de interatividade do leitor com os textos leva a construção de significados e sentidos que faz com que o aluno consiga refletir e potencializar a criticidade sobre o que está sendo lido. Nesse sentido, o aluno-leitor passa a receber o texto numa ação ativa, numa constante interação, entendendo sua posição como sujeito da história. Bordini e Aguiar (1993).

São através dessas percepções que podemos fazer a comparação de uma leitura em que o aluno-leitor tem uma posição participativa, de conexão com seus conhecimentos e vivências, comparada a uma posição passiva, em que se tem o texto apenas como um rápido recurso que serve apenas para a resolução de exercícios direcionados para a gramaticalidade ou questões estruturais.

Para a aplicação do método recepcional no ensino de literatura, Bordini e Aguiar (1993) propõe seguir as etapas abaixo:

- Determinação do horizonte de expectativas

É o primeiro momento direcionado a observação em que se deve analisar o comportamento dos alunos, seus interesses, perfis, valores, dentre outros. Informações que são importantes e que vai direcionar a escolha do docente diante das estratégias disponíveis para a inserção da literatura.

- Atendimento ao Horizonte de Expectativas

Após a análise por parte do docente, realizada na etapa inicial, é o momento de considerar a introdução da literatura com base no que vai se adequar melhor ao perfil dos alunos. Essa etapa é muito importante que o docente, com base nas observações realizadas, escolha atividades que sejam de fato atrativas para os alunos.

- Ruptura do Horizonte de Expectativas

É o momento em que é inserido o texto e é iniciada a leitura. Nesse processo as certezas, visões e pensamentos dos alunos são confrontados com os conhecimentos que estão sendo absorvidas no texto literário. O aluno-leitor perceberá que está em um espaço desconhecido e conflitante, começando então a interação entre o texto e leitor.

- Questionamento do Horizonte de Expectativas

Nesta etapa os alunos irão refletir sobre suas experiências, vivências e ideologias diante do que foi lido. É o momento em que essa reflexão trará respostas e reflexões sobre se conhecimento existente facilitou ou dificultou o entendimento do texto. Também se os novos pensamentos que surgiram ajudaram a esclarecer ou houve aumento de indagações.

- Ampliação do Horizonte de Expectativas

Chegamos à última etapa em que os alunos analisarão os resultados de toda essa interação com texto literário. Será identificado por eles o que mudou do seu horizonte de expectativas inicial e quais mudanças ideológicas aconteceram diante da interação com o texto lido.

A metodologia narrada acima é com intuito de fazer com que a literatura esteja em conexão com o aluno, pois se busca uma posição ativa e que o aluno tenha um papel central nesse processo de construção de sentidos. Não apenas no gênero

poema, mas qualquer gênero que contribua com a formação leitores críticos e reflexivos.

O método recepcional ajuda a inserir o aluno-leitor no mundo da imaginação, e faz com que ele sinta a essência do texto literário. Um sujeito participante e que faz conexões com seus conhecimentos e durante a trajetória leitora, possa construir novos caminhos de conhecimento e perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero poema é extremamente rico e pode ser trabalhado de diversas formas pelo professor em sala de aula ou através do ensino remoto. É necessário que se crie estratégias vinculadas a metodologia, para que o gênero seja trabalhado de forma satisfatória, fomentando o interesse dos alunos pela leitura.

Nesse sentido, apresentamos o método recepcional, criado pelas autoras Bordini e Aguiar (1993), como estratégia metodológica que pode ser usada por professores no ensino do gênero poema. Nessa abordagem, buscamos criar espaço para conhecer o aluno e trazê-lo para o texto, colocando-o numa posição participativa e central nessa interação com a literatura.

Buscamos disseminar reflexões sobre a prática docente no ensino de literatura, propondo uma metodologia de ensino literário em sala de aula, considerando a realidade leitora deficitária que podemos facilmente identificar no ambiente escolar, algo ratificado pela pesquisa Pisa 2018.

Em suma, percebemos também o papel fundamental do professor na mediação do processo de aproximação do gênero poema e os mais variados gêneros textuais, pois é o docente que seleciona o método e tem responsabilidade da escolha do conteúdo e forma de abordagem da literatura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor.** Alternativas Metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. geral). **Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.

INEP – **Relatório Brasil no Pisa 2018**

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+BRASIL+NO+PISA+2018/3e89677c-221c-4fa4-91ee-08a48818604c?version=1.0>, acesso julho 2021.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André R. Abbade. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. Disponível em: <https://www.academia.edu/14259747/Para_pensar_a_metodologia_de_pesquisa_nas_ci%C3%Aancias_humanas>. Acesso em: 13 fev. 2017.

MICHELETTI, G; PERES, L. P. F; GEBARA, A. E. L. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAES, José Paulo. **Poesias para Crianças. Ano 2**, Nº 7. PROLEITURA. UNESP. Assis, outubro 1995.

PINHEIRO, José Helder. Abordagem do Poema: Roteiro de um Desencontro. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Livro Didático de Português: múltiplos Olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PINHEIRO, José Helder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BERÇÁRIO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PROPOSTAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA DISCIPLINA NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Soraya Nogueira Albert Loureiro Alves²⁹

Lucineide Pires Da Silva França³⁰

Maria Zilda Medeiros Da Silva³¹

Henrique Miguel de Lima Silva³²

INTRODUÇÃO

Trabalhar com Educação Física na Educação Infantil já é por si só um grande desafio, considerando alguns fatores como as indefinições a respeito de qual profissional que deve atuar com esse componente curricular, a insegurança por parte de alguns profissionais da própria Educação Física para trabalhar com crianças tão pequenas, o lidar com este conteúdo que é obrigatório para educação básica, porém, sem o contexto disciplinar para educação infantil e as especificidades deste público.

Contudo, ao nos lançarmos ao desafio, precisamos delinear a nossa proposta em todas as etapas: plano de ensino, plano de aula e também o processo avaliativo com seus instrumentos e ferramentas. Normalmente lidamos de forma rotineira nas escolas com os registros em caderneta que é a ferramenta que norteia nossa ação pedagógica. Nela estruturamos todos os itens supracitados e observações necessárias.

A inquietação surgiu quando, ao verificar a caderneta com os critérios de avaliação que consideravam elementos dos aspectos conceitual, procedimental e atitudinal como “expressa-se oralmente de forma clara”, “tem facilidade de conceituar e contextualizar os conteúdos propostos”, aplica as regras estabelecidas para as atividades propostas”, “executa sequências de movimentos com desenvoltura, eficiência e desinibição”, “é solidário com os colegas”, “respeita as regras estabelecidas pelo grupo”. Naquele momento, houve a compreensão que o

²⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³² Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

instrumento não daria conta do processo avaliativo, uma vez que nestas turmas lidamos com bebês de 0 a 2 anos que apresentam outras características.

Dentro deste contexto, buscamos na literatura através da leitura de documentos no banco de teses e dissertações da CAPES, artigos e periódicos no *Google acadêmico*, como estava sendo realizado o processo avaliativo e seus instrumentos em educação física nas turmas do berçário, objeto do presente estudo.

O teor desta pesquisa considera aspectos importantes como a extraordinária fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças do berçário e a Educação Física enquanto um componente curricular que promove ampliação significativa do acervo motor e psicossocial da criança e que o trabalho de avaliação é importante para adequação e aprimoramento do planejamento pedagógico, sendo de suma importância a verificação de instrumentos específicos que respaldem o processo avaliativo para Educação Física nesta faixa etária. Partimos do pressuposto da existência de instrumentos específicos para avaliação em Educação Física no berçário que venham respaldar e facilitar a condução do trabalho pedagógico desse componente curricular nesta etapa da educação básica.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (Lei nº 9.394/96), que a Educação Infantil teve seu status alterado para primeira etapa da Educação Básica, e a Educação Física como componente curricular desse nível de ensino. No entanto, não existe uma definição de qual profissional deve atuar com este componente curricular nessa etapa. Sayão (1996), em seu estudo na rede municipal de Florianópolis pesquisou sobre a atuação do profissional de Educação Física na educação infantil e sua relação com as professoras de sala de aula no tocante a representação de cada papel e descreveu que das quinze professoras de sala, três não percebiam diferença entre o trabalho realizado por elas com jogos e brincadeiras e o trabalho realizado pelas professoras de Educação Física. As demais se sentiam capazes, se recebessem algum tipo de formação, a lidar com as atividades corporais compreendendo-as como momento recreativo.

Alguns municípios e instituições, conforme apontado por (MELLO, 2014) com relação a um estudo realizado em Vitória/ES, a identidade da Educação Física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido

quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil. (GARANHANI *apud* MELLO, 2014 p. 469), destacam a necessidade de estudos que ofereçam aos profissionais da Educação Infantil conhecimentos para uma prática pedagógica sobre a cultura do movimento adequada a pequena infância, oriunda de situações concretas de ensino-aprendizagem.

Dentro desse contexto, cabe uma reflexão, pois é através do corpo que os bebês se comunicam e conhecem o mundo, logo, se o profissional consegue ter um olhar minucioso para o movimento, uma intervenção com intencionalidade pedagógica pode impactar positivamente no desenvolvimento integral da criança. Wyly *apud* Miquelote (2007), demonstra que pesquisas realizadas, durante os primeiros anos de vida de bebês humanos, têm mostrado que as rápidas mudanças ocorridas no desenvolvimento, durante os primeiros 24 meses após o nascimento, influenciam dramaticamente toda a vida. Estudos sinalizam que oferecer aos bebês atividades diversas, com estimulação das dimensões cognitivas, sociais, de comunicação e motora é imprescindível nesta fase de desenvolvimento.

A questão é que desde muito cedo já existe uma preocupação com o letramento e a aprendizagem no aspecto cognitivo da criança, muitas vezes é perceptível uma negligência na realização de atividades dentro do contexto lúdico de jogos e brincadeiras, sendo estas, ferramentas facilitadoras da própria aprendizagem. Para (FONSECA, 1996), a inteligência não aparece num momento dado do desenvolvimento mental como um mecanismo todo montado e radicalmente distinto dos que a precedem. Efetivamente, a inteligência é o resultado de certa experiência motora integrada e interiorizada que, como processo de adaptação é essencialmente movimento.(VYGOTSKY *apud* SANTOS *et al.*, 2014), acrescenta que a emoção e a inteligência são dimensões fundantes para o desenvolvimento das crianças.

AValiação NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Todo processo pedagógico de ensino, seja qual for o campo de conhecimento, necessita de instrumentos e ferramentas no sentido de constatar o alcance dos objetivos propostos. Para Sakamoto e Verastegui (2010), a prática da avaliação permite verificar o grau de consecução dos objetivos, através da comparação das metas com os resultados, ajuda a detectar as falhas e incorreções no processo de ensino e aprendizagem. Perrenoud (1999), um autor que investiga mais

profundamente o tema, trata a avaliação como um julgamento de valor que permite a tomada de decisão, mas afirma que este processo precisa estar mais a serviço do aluno do que do sistema. No entanto, Luckesi (2000) diz que é importante distinguir avaliação de julgamento:

O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2000, p.173).

No entanto, é preciso considerar também que para pensar em processo avaliativo deve-se ter de forma clara quais são os objetivos propostos. Conforme pontua (LUCKESI *apud* SAKAMOTO E VERÁSTEGUI, 2009), não podemos confundir instrumentos avaliativos ou de coleta de dados com avaliação, considerando esta última como um processo mais complexo que não se dá de forma mecânica:

Estes instrumentos como coletas de dados não devem ser confundidos com avaliação. Avaliar é um processo mais complexo não tão quantitativo, nem mecânico. Como a avaliação envolve atitudes humanas é muito complexo querer compreender este processo. (SAKAMOTO E VERÁSTEGUI, 2009, p.82).

Em se tratando de berçário cuja faixa etária é dedicada mais aos cuidados assistencialistas de higiene, fome e sono normalmente o aspecto de desenvolvimento psicomotor da criança pode ser negligenciado. Torna-se necessário compreender as características para elaborar um planejamento e intervenção que se aproximem dos interesses e necessidades das crianças. Nessa perspectiva, buscamos a partir desta pesquisa, encontrar possibilidades para o processo avaliativo da disciplina no berçário verificando quais instrumentos e/ou protocolos estão sendo aplicados.

INSTRUMENTOS E PROTOCOLOS NO PROCESSO AVALIATIVO COM BEBÊS

Estudos vêm sendo realizados no sentido de investigar e afirmar os ganhos para o desenvolvimento do bebê a partir de propostas de intervenção motora

implementadas. Nessa pesquisa, os estudos encontrados discutem e analisam basicamente instrumentos e baterias de testes para análise do desenvolvimento do bebê, ponderando ainda sobre a validade dos mesmos no Brasil.

Silveira; Santos e Silva (2012) realizaram um estudo em crianças de 2 anos de um CEMEI(Centros Municipal de Educação Infantil) de Luis Eduardo Magalhães/BA para investigar o potencial psicomotor das crianças através da aplicação da Bateria de Testes do Manual de Avaliação Motora de (ROSA NETO, 2002). Este protocolo avalia atividades de Motricidade Fina, Motricidade Global, Equilíbrio, Esquema Corporal, Organização Espacial, Organização Temporal e Lateralidade considerando fatores intrínsecos e extrínsecos do desenvolvimento humano.

Durante a pesquisa encontramos também artigos da pediatria que abordavam protocolos psicomotores como a Escala Motora Infantil de Alberta (AIMS), sendo estes, um dos mais aplicados e citados nos estudos. A AIMS possibilita a avaliação e identificação precoce de desvios motores no sentido de favorecer o desenvolvimento motor adequado das crianças. (ALMEIDA *et al.* apud RODRIGUES, 2012) conduziram um estudo avaliando 88 crianças prematuras aos seis e aos 12 meses, com o objetivo de verificar a validade interobservadores para os itens da escala, comparando-a com os itens das Escalas Bayley-III. Concluíram que a AIMS é uma escala confiável para ser utilizada na avaliação de bebês de risco, com a vantagem de ser de fácil aplicação.

Contudo, precisamos lembrar que não são apenas as crianças prematuras que apresentam atraso no desenvolvimento psicomotor, existem outras situações inclusive a falta de estímulos e muitas vezes esse atraso não é detectado.

Neste mesmo estudo, Almeida (2013), utilizou na sua metodologia para avaliar o desenvolvimento dos bebês a Escala do Desenvolvimento do Comportamento da Criança no Primeiro Ano de Vida de (PINTO, VILANOVA & VIEIRA, 1997). A escala, validada e normalizada para crianças brasileiras, é dividida em oito subescalas com 64 itens que envolvem comportamentos axiais e apendiculares (eixos somáticos corporais), comunicativo e não comunicativo (necessidade ou não de interação para realizar o comportamento), espontâneo e estimulado (necessidade ou não do estímulo para realizar o comportamento).

As atividades realizadas compreendiam a perseguição visual (três minutos) a qual se caracterizava pelo acompanhamento visual do bebê de objetos em movimento a uma distância de aproximadamente 40 centímetros

(ALMEIDA *et al.*, 2005); (2) manipulação de objetos variados (sete minutos) em função, forma, textura e peso (ROCHA, SILVA & TUDELLA, 2006); (3) força, mobilidade e estabilização (cinco minutos) com atividades de controle de tronco, sentar, rolar, arrastar-se ou engatinhar e trocar decúbito (GOUBET *et al.*, 2006; PINTO *et al.*, 1997). (PINTO, VILANOVA & VIEIRA, 1997, p. 28).

Hamamura, (2016), apresentou 5 protocolos de avaliação do desenvolvimento dos quais 3 poderiam ser utilizados em berçários de creches considerando a idade mínima de atendimento. Entre os protocolos estão AIMS (Alberta Infant Motor Scale) já mencionado nessa pesquisa, o PEDI (Pediatric Evaluation of Disability Inventory) sendo este mais complexo mensurando habilidades funcionais, auto cuidado, mobilidade e função social em crianças a partir de 6 meses até 7 anos e 11 meses e o terceiro oBSID (Bayley Scales of Infant Development). Constituída pelas escalas cognitiva, comunicação, motora, social-emocional e avaliação do comportamento infantil (BRS Behavior Rating Scale) sendo utilizadas a partir de 1 mês até 42 meses de idade.

De acordo com Rodrigues (2012), a escala desenvolvida por Pinto, Vilanova e Vieira (1997) denominada “Desenvolvimento do comportamento da criança no primeiro ano de vida”, é, provavelmente, a escala mais recentemente padronizada no Brasil e tem se mostrado adequada para avaliar o desempenho de bebês. Este instrumento pretende avaliar o desenvolvimento de bebês por meio das habilidades sensoriais, motoras, de linguagem e de cognição a partir da sua interação com o meio ambiente.

Vieira *et al.* (2009), em sua pesquisa obteve 15 protocolos de avaliação em crianças de zero a dois anos os quais compartimentou em três categorias:

1) Exames neurológicos e de neurocomportamento (Exame neurológico do Bebê a Termo; Escala de Avaliação do Comportamento do Neonato - NBAS; Avaliação Neurológica de Bebês Prematuros e a Termo; Avaliação Neurológica do Recém-nascido e do Bebê; Avaliação Neurocomportamental do Bebê Pré-termo – (NAPI).

2) Instrumentos abrangentes os quais determinam o grau de desenvolvimento de crianças em vários domínios de função (Teste de Gesell; Escala de Desenvolvimento Infantil de Bayley II; Teste de Denver; Inventário Portage Operacionalizado)

3) Instrumentos neuromotores que analisam habilidades motoras amplas ou finas visando, portanto, principalmente uma única área funcional (Teste de Triagem Sobre o Desenvolvimento de Milani-Comporetti; Gráfico do Desenvolvimento Motor de Zdanska-Brincken; Avaliação dos Movimentos da Criança – MAI; *Peabody Developmental Motor Scale* – PDMS; Medida de Função Motora Ampla – GMFM; *Test of Infant Motor Performance* –

TIMP; Escala Motora Infantil de Alberta – (AIMS). Vieira *et al* (2009, p. 24).

Isto é um fato importante que não pode ser negligenciado, pois conforme pontua Gonçalves (2014), no que se refere à linguagem dos bebês aparecem como estratégias comunicacionais, quando os bebês lançam mão do corpo para comunicar o que ainda não conseguem expressar com a linguagem oral, por meio de olhares, gestos, choros, sorrisos – suas diversas expressões corporais

Conforme concluiu o estudo de Vieira (2009), cada protocolo apresenta suas especificidades cabendo ao examinador decidir qual o mais adequado conforme o público a ser avaliado e os objetivos propostos. Esclarece ainda como fator dificultador para acesso a estes instrumentos e o seu conhecimento é a escassez de tradução dos trabalhos publicados bem como dos manuais destes métodos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo é uma pesquisa de cunho qualitativo e abordagem exploratória, através de revisão bibliográfica em artigos e periódicos da ferramenta Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Para pesquisa, elencamos e combinamos as palavras chaves do tema: instrumento, avaliação, educação física, educação infantil, berçário e bebês. À medida que era dado prosseguimento na pesquisa, pudemos observar a escassez de estudos relacionados a faixa etária de 0 a 2 anos especialmente no contexto educacional.

Diante da dificuldade de encontrar trabalhos sobre o tema, não teve como não perceber que ao utilizar apenas a palavra “berçário” obtivemos mais estudos sobre “berçários de camarão”. Com a combinação “avaliação de bebês” e “avaliação na educação infantil”, encontramos alguns artigos que investigavam a aplicação de propostas de intervenção para o berçário e aplicação de baterias de testes motores e psicomotores, que em grande parte eram produzidos por representantes de outras áreas como psicologia, fisioterapia e pediatria. Para o presente artigo, em se tratando da avaliação para Educação Física no berçário, não foram encontrados estudos com a temática específica.

A produção deste artigo foi impulsionada pela resolução eminente de um problema vivenciado recentemente numa instituição pública, que era a definição do

processo avaliativo em educação física para bebês, a partir da aplicação de protocolos e instrumentos específicos para o qual esperávamos conseguir a resolução do problema através da pesquisa qualitativa. No entanto, apesar de termos conseguido refletir sobre algumas possibilidades, que se encontravam basicamente no aspecto do desenvolvimento motor, psicomotor e neuromotor percebemos que na verdade, a temática apresenta outras questões problemáticas que também merecem investigação mais profunda, como a concepção de atividades produzidas para os berçários, a atuação do profissional de educação física e inserção efetiva do próprio componente curricular nesta etapa da educação básica, a formação de profissionais que atuam no berçário para aplicação de instrumentos, análise da avaliação enquanto um processo complexo e integrante da condução do trabalho pedagógico na faixa etária de 0 a 2 anos, pouca produção de estudos nessa faixa etária.

É importante que essa temática seja investigada sob outro viés, como por exemplo, uma pesquisa de campo, para que seja descrito na prática o contexto do processo avaliativo de bebês na educação física dos berçários, uma vez que não encontramos esses registros na literatura até a presente data. Trata-se de um tema muito específico que apresenta alguns pré-requisitos como ter a educação física com especialista no berçário, com atividades inseridas no plano de ensino que apresentem uma intencionalidade pedagógica e que haja preocupação com esse feedback advindo do processo avaliativo a partir da aplicação de protocolos e instrumentos.

Portanto, pensando na atuação do profissional de educação física enquanto agente que pode não apenas detectar, mas principalmente, prevenir atrasos no desenvolvimento de crianças especialmente quando advindos da falta de estimulação, é de suma importância que os mesmos se façam cada vez mais presentes e efetivamente atuantes no berçário bem como sejam preparados e capacitados pelas instituições para lidar com processos complexos como a avaliação de bebês. Após essa pesquisa, vislumbramos como possibilidades de instrumentos com aplicação prática efetiva para educação física no berçário, a Escala de Alberta (AIMS) e a Escala de Desenvolvimento Infantil (EDI) de Rosa Neto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S.; VALENTINI, N.C. Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. **Motricidade** vol.9 no.4 Vila Real dez. 2013

BRASIL, Ministério da Educação. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acesso dia 05/03/2020.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GONÇALVES, F. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HAMAMURA, C. **Desenvolvimento Infantil**: Protocolos de avaliação, fatores preditivos e intervenção. 44 Slides. 2016. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php> Acesso em: 28 de novembro de 2018.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, A.S. *et al.* Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abril/junho 2014.

MIQUELOTE, A. F. **Avaliação do Desenvolvimento Motor em Crianças de 0-3 Anos de Vida**, UNIMEP, Piracicaba 2007. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg> Acesso em: 29 de novembro de 2018.

OLIVEIRA, V. B. *et al.* Avaliação e intervenção psicomotoras lúdicas em bebês atendidos em creches. **Boletim Academia Paulista de Psicologia** - Ano XXIV, nº 1/04: 41-46

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO E.B; VILANOVA, L.C.P; VIEIRA, R.M. **O desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1997.

RODRIGUES, O.M.P.R. Escalas de Desenvolvimento Infantil e o uso com bebês. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 81-100, jan./mar. 2012. Editora UFPR

ROSA, N.F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

SAKAMOTO, B.A.M.; VERÁSTEGUI, R.L.A. Avaliação como ato de amor e não de exclusão. *In: II Simpósio Nacional de Educação*. Out 2010 Cascavel/PR

SAYÃO, D. T. **Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado.** Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis: PPGE/ CED/UFSC, 1996.

SILVEIRA, R. S. ; SANTOS, D. S. ; SILVA, M. C. **EFDeportes.com**, *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, N° 172, Septiembre de 2012. <http://www.efdeportes.com/>

VIEIRA, M.E.B; RIBEIRO, F.V.; FORMIGA, C.KM.R. Principais instrumentos de avaliação do desenvolvimento da criança de zero a dois anos de idade. **Revista Movimenta**; Vol 2, N 1 (2009).

SOBRE O ORGANIZADOR

Pós-Doutorado (2021) em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do NORTE - PPGE-UERN. Doutor (2015-2018) e Mestre (2013-2015) e Doutor (2015-2018) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba PROLING/UFPB. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Fundação de Ensino Superior de Olinda FUNESO (2012-2013) e Graduação em Letras, Português, Inglês e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco UPE (2009-2012). . Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Integrado de Pesquisa e Tecnologia CINTEP (2013-2014). Professor Adjunto II da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I, lotado no Departamento de Linguística e Língua Portuguesa - DLPL/CCHLA. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística. Atua como coorientador no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UFCG/CFP; no Programa de Pós-Graduação em Letras -PPGL (Doutorado) da UERN e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (Doutorado) da Universidade da Amazônia UNAMA-PA. Foi docente efetivo da UFPA/ICIBE/BELÉM.



Editora
IDEIA

Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem