

REVISTA

PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

MARÇO 2024

VOL. 01

Nº 5

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E TECNOLOGIAS

do passado ao futuro a educação que queremos no presente

ISBN Nº. 1982 - 7318



REVISTA PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

MARÇO 2024

VOL. 01
Nº 5

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E TECNOLOGIAS
do passado ao futuro a educação que queremos no presente

ISBN Nº. 1982 - 7318



COPYRIGHT

REVISTA PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

Produção:

Formação Faculdade Integrada

Formação Centro de Apoio à Educação Básica

Edição:

Ana Hortência Marinho do Egito Rocha de Macedo

Maria Regina Martins Cabral

Conselho Editorial:

Ana Paula Ribeiro de Sousa

Beatriz Fontana

Leonardo José Pinho Coimbra

Maria de Fatima Felix Rosar

Maria Regina Martins Cabral

Miriam Santos de Sousa

Maria José Ordoñez

Orlando Oscar Rosar

Jackeline Santos Tigre Magalhães

Revisão de Texto:

Ana Hortência Marinho do Egito Rocha de Macedo

Projeto Gráfico e Diagramação:

Alfa Agência de Marketing

F723r

Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado / Instituto Formação, FFI. V. 01, n. 05, (2024) - São Luís: FFI, Instituto Formação, 2024 -

v. 01, n. 05, p. 135

ISBN: 1982 - 7318

1. Educação – Periódicos. 2. Educação e Novas Tecnologias 1. Título.

CDD 370.5

CDU 37 (05)

É proibida a reprodução sem autorização dos editores.

SUMÁRIO

Artigos

TEMPO DE APRENDER O QUE NÃO FAZER EM SALA DE AULA Pag 10

Programa que materializa Política Nacional de Alfabetização contraria concepções da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e trata ler e compreender como capacidades distintas

Paula Stella

OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR E A GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE E À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA Pag 22

Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes

Érica Paloma Araújo Garcia

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA Pag 36

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Georgyanna Andréa Silva Morais

INFLUÊNCIAS DA AFETIVIDADE NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE Pag 48

Maria da Conceição Martins

Ivanilde Celeste Costa Leite Melo

Antônio Carlos Chagas Galvão

LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES Pag 59

Edivana Valéria Rosa Siqueira

Rosiane Silveria Rodrigues Veloso

Relatos de Experiência

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO-CENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA Pag 76

Fabiane Fischer Figueiredo

Simone Ferreira Silva

SEGMENTAÇÕES NÃO-CONVENCIONAIS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Pag 91

Eliete de Nazaré Barbosa Santos

EDITORIAL

A Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado (ISBN No. 1982 - 7318) é um periódico de divulgação científica e de formação de educadores, sendo que seus primeiros volumes foram organizados pela Editora Central dos Livros em parceria com o Formação – Centro de Apoio a Educação Básica (FCAEB), disseminando conteúdos produzidos por pesquisadores e educadores maranhenses, fomentando a pesquisa e a divulgação de conhecimentos voltados para a construção de uma educação de qualidade.

Foi concebida com o objetivo de promover um debate capaz de gerar novas referências no mundo da literatura educacional e ser um periódico acessível aos professores da educação básica que, em geral, não têm sido priorizados como interlocutores importantes no debate sobre os conteúdos definidos ao longo da história da educação nacional.

Na concepção da revista está contida a ideia de se estabelecer conexões entre as dimensões em nível macro, relacionadas às conjunturas mais amplas e também as análises dos aspectos relacionados aos micro espaços, como a escola e as salas de aula. Essas conexões e análises podem nos ajudar na construção de novas possibilidades de elaboração e síntese, para impulsionar a produção de novos paradigmas para pais, professores e graduandos dos cursos de licenciatura no estado do Maranhão e em outros territórios brasileiros. Ou seja, nos interessa divulgar as grandes narrativas dos pesquisadores e os textos de professores de sala de aula, que relatam experiências ou descrevem suas memórias. Inovamos ao abrimos novas perspectivas para aqueles que desejam compartilhar ideias e experiências, porém ainda não são escritores e autores com prática consolidada em pesquisas e produção de artigos científicos.

A Revista foi concebida em 2005, com as seguintes temáticas:

Revista 01 - Educação Básica, lançada em 2006;

Revista 02 – Formação de Professores, lançada em 2007;

Revista 03 – Educação profissional,lançada em 2008.

Em 2009, a Editora Central dos Livros encerrou suas atividades e a Revista passou 11 anos sem ser lançada.

Em 2020, a Editora da FFI - Formação Faculdade Integrada, IES do Grupo Formação, retomou sua produção, envolvendo diretamente pesquisadores e professores da FFI e de outras instituições de ensino superior em seu conselho editorial. A revista passou então a ser produzida em formato online.

A Revista 4 teve como tema Educação e Novas Tecnologias – do passado ao futuro a educação que queremos no presente.

A revista está organizada em três sessões: artigos, relatos de experiências e memórias. Os autores são professores, pesquisadores e estudantes de pós - graduação.

O número 5 da Revista foi finalizado em 2021. Tem como tema: **Alfabetização, Letramento e Tecnologias - do passado ao futuro a educação que queremos no presente.**

Esse tema foi escolhido pela sua relevância. Em um mundo em constante transformação, onde a educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e participativos, estamos comprometidos em explorar as diversas dimensões desse processo educacional essencial no Brasil.

Neste contexto, esta edição busca explorar as diversas dimensões da alfabetização e do letramento, desde as práticas pedagógicas inovadoras até as reflexões teóricas mais atuais. Estamos comprometidos em proporcionar aos nossos leitores uma visão abrangente e aprofundada sobre esse tema tão relevante para a educação contemporânea.

Além disso, buscamos fomentar a interação entre diversas visões e vivências, selecionando artigos que explorem tanto fundamentos teóricos quanto abordagens práticas eficazes não apenas no ensino inicial da leitura e da escrita, mas também nas etapas mais avançadas da educação. Nosso objetivo é contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Esperamos que os artigos desta edição inspirem reflexões e debates construtivos, incentivando a busca por novas abordagens e soluções para os desafios enfrentados no campo da pedagogia.

Maria Regina Martins Cabral

Ana Hortência Marinho do Egito Rocha de Macedo

ARTIGOS

TEMPO DE APRENDER O QUE NÃO FAZER EM SALA DE AULA

Programa que materializa Política Nacional de Alfabetização contraria concepções da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e trata ler e compreender como capacidades distintas

Paula Stella¹

RESUMO: O presente artigo analisa exclusivamente o programa “Tempo de aprender”, destacando aprendizagens resultantes da realização do curso *on-line* para professores, dos conhecimentos e estratégias que funcionam como obstáculos à prática docente no ciclo de alfabetização, bem como da ação das crianças nas situações de aprendizagem da leitura e da escrita. Centra-se, portanto, em aprendizagens acerca do que se desaconselha que o professor alfabetizador faça, justificando a orientação contrária à oferecida pelos formuladores do curso.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização. Programa Tempo de Aprender. Professor Alfabetizador.

ABSTRACT: This article exclusively analyzes the program “Time to learn”, highlighting learning resulting from the online course for teachers, the knowledge and strategies that act as obstacles to teaching practice in the literacy cycle, as well as the actions of children in situations of learning to read and write. It focuses, therefore, on learning about what it is not advisable for the literacy teacher to do, justifying the opposite orientation to that offered by the course formulators.

Keywords: National Literacy Policy. Time to Learn Program. Literacy Teacher.

RESUMEN: Este artículo analiza exclusivamente el programa “Tiempo de aprender”, destacando los aprendizajes resultantes del curso en línea para docentes, los saberes y estrategias que actúan como obstáculos para la práctica docente en el ciclo de lectoescritura, así como las acciones de los niños en situaciones de aprender a leer y escribir. Se enfoca, por tanto, en aprender sobre lo que no es recomendable que haga el alfabetizador, justificando la orientación contraria a la ofrecida por los formuladores del curso.

Palabras claves: Política Nacional de Alfabetización. Programa Tiempo de Aprender. Profesor de Alfabetización.

1 Pedagoga e Mestre em Didática da Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente e coordenadora pedagógica de turmas de educação infantil e alfabetização. Formadora de educadores de redes públicas de ensino, colaboradora em projetos implementados pelo Centro de Estudos da Escola da Vila, Comunidade Educativa CEDAC e Laboratório de Educação. Leciona em cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação do Instituto Superior Vera Cruz. Coautora de *Ensinar: tarefa para profissionais* (Record, 2007) e de *Formación Docente en lectura y escritura* (Paidós, 2009).

INTRODUÇÃO

Instituída em abril de 2019 pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) tem o propósito de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro² por meio do fomento a programas e ações voltados à alfabetização.

“Conta pra mim” e “Tempo de aprender” são programas que materializam essa política. O primeiro, voltado para a primeira infância, tem como objetivo a ampla promoção da Literacia Familiar e dirige-se aos familiares das crianças, convocados a colaborar com a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita que se inicia em casa, na convivência entre eles e as crianças. Já o segundo, destina-se a educadores de redes públicas municipais, estaduais e distrital, responsáveis por turmas de pré-escola e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, além de gestores escolares e dirigentes dessas redes. Seu objetivo é “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas” (BRASIL, 2019, Art. 4º, I).

O programa “Conta pra mim”³ disponibiliza aos seus destinatários um guia e uma série de vídeos contendo orientações relativas às práticas de Literacia Familiar sugeridas, considerando-se que a primeira infância é o período mais importante para o desenvolvimento linguístico de uma criança. Disponibiliza, ainda, gravações em áudio de histórias infantis e de cantigas populares e uma coleção de quarenta livros de gêneros diversos, incluindo adaptações empobrecidas de narrativas clássicas como João e Maria e O flautista de Hamelin.

Por sua vez, o programa “Tempo de aprender”⁴, estruturado em quatro eixos (formação continuada de profissionais da alfabetização, apoio pedagógico para a alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização) materializa-se por meio de dois cursos. Um deles, com versões on-line e presencial⁵, tem o intuito de proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos,

2 BRASIL. DECRETO Nº 3.847, DE 11 DE ABRIL DE 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Art. 1º. Brasília, DF, abr 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm>.

3 Para uma análise do programa ‘Conta pra mim’, remetemos à do artigo ‘Suprassumos do estapafúrdio’, de Ana Carolina Carvalho. Revista Emília. Disponível em: <<https://revistaemilia.com.br/suprassumos-do-estapafurdio/>>.

4 O programa tem orçamento que ultrapassa R\$ 220 milhões. Para elaborá-lo, o Ministério da Educação contou com a colaboração dos seguintes parceiros institucionais: Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Universidade Federal de Goiás - UFG, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Escola Nacional de Administração Pública- Enap, Universidade do Porto - UP e Instituto Politécnico do Porto - PPorto. O curso on-line contou com a colaboração do Labtime - Laboratório de Tecnologias da Informação e Mídias Educacionais, da UFG, responsável pela arte, diagramação, edição e manutenção da plataforma on-line.

5 No momento em que esse artigo foi escrito, apenas a versão on-line encontrava-se disponível, o que corresponde ao planejado, pois o início dessa formação deveria acontecer no primeiro semestre de 2020 (ressalte-se, porém, que os seus dois últimos módulos não haviam sido disponibilizados até o mês de maio, contrariando o previsto). Ainda de acordo com a previsão, a formação presencial deve ocorrer no segundo semestre, mediante adesão de estados, municípios e Distrito Federal.

habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios do ciclo de alfabetização, enquanto que o outro, também oferecido nas duas versões, tem o propósito de auxiliar gestores educacionais (diretores e coordenadores pedagógicos), a dar o suporte necessário à alfabetização em suas escolas e redes educacionais⁶.

No caso dos alfabetizadores, o curso se organiza ao redor dos seis componentes essenciais para a alfabetização, segundo algumas pesquisas científicas: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita.

Eleita como fundamento das políticas públicas da alfabetização, a ciência cognitiva da leitura é a teoria subjacente às propostas a serem realizadas em sala de aula com a finalidade de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. Isso porque essa ciência baseia-se em evidências sobre como se aprende a ler e a escrever e poderia indicar caminhos eficazes para o ensino da leitura e da escrita.

O presente artigo analisa exclusivamente o programa “Tempo de aprender”, destacando aprendizagens resultantes da realização do curso *on-line* para professores, dos conhecimentos e estratégias que funcionam como obstáculos à prática docente no ciclo de alfabetização, bem como da ação das crianças nas situações de aprendizagem da leitura e da escrita. Centra-se, portanto, em aprendizagens acerca do que se desaconselha que o professor alfabetizador faça, justificando a orientação contrária à oferecida pelos formuladores do curso, em consonância com o que o título anuncia: Tempo de aprender o que não fazer em sala de aula.

O artigo está organizado em três partes, correspondentes às concepções subjacentes às propostas relativas à prática docente: concepção de criança, concepção de ensino e de aprendizagem, concepção do objeto de ensino. A apresentação e contextualização da abordagem de cada tema dão lugar a exemplos, análises e questionamentos que se baseiam em propostas integrantes do curso.

1. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Uma das primeiras coisas que se pode aprender quando se conhece o curso “Tempo de aprender” é que a concepção de criança que se tem ali é distante daquela adotada pela BNCC. No capítulo da Educação Infantil desse documento consta que:

criança é um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. (BNCC, 2017, p.36).

⁶ O curso *on-line* para gestores está previsto para ter início no segundo semestre de 2020. Também se prevê a formação presencial a ser operacionalizada por meio de um modelo de multiplicadores, sem data definida.

Longe de apostar na inteligência das crianças, em sua capacidade de formular hipóteses, elaborar explicações, questionar, no seu protagonismo ou, ainda, na sua autonomia, as estratégias de ensino propostas no curso⁷ oferecem fartas amostras de que elas são consideradas pouco capazes, desprovidas de iniciativa e, ainda, excessivamente dependentes dos adultos. Não à toa, no conjunto das atividades recomendadas nos seis primeiros módulos, não se identifica uma oportunidade sequer em que o professor conversa com as crianças, as interroga verdadeiramente sobre um tema e as ouve de forma respeitosa e interessada, acolhendo respostas diferentes, individuais, surpreendentes, não imaginadas. Alguns exemplos que se prestam a ilustrar esse ponto:

a) Os vídeos apresentados como modelos de aplicação das atividades sugeridas nesses primeiros módulos foram gravados em uma única turma de estudantes, com exceção de uma atividade realizada e registrada em outra classe. Independentemente da proposta e da turma a que cada uma delas é endereçada, essas atividades foram realizadas sempre pelas mesmas crianças, sem que tenha havido uma preocupação em oferecer a elas desafios ajustados à possibilidade de pensar, ler ou escrever a cada momento. Com isso, é notório que a maior parte das propostas foi feita, muito facilmente, por muitos dos integrantes da turma, o que coloca em dúvida tanto a veracidade da situação de aprendizagem documentada quanto a sua própria finalidade didática. Para que serve participar de uma aula em que se ensina o que já se sabe?

b) Em uma atividade em que as crianças leem palavras com acentos gráficos, elas são apresentadas aos nomes desses sinais, sendo que não aprendem os seus nomes oficiais - aqueles presentes nas gramáticas -, mas seus apelidos: “grampo da vovó” (acento agudo), “chapéu do vovô” (acento circunflexo) e “cobrinha” (til). A escolha dos nomes a serem ensinados diz muito sobre a concepção de criança, sobre o que se entende acerca de sua capacidade intelectual, além de revelar a opção didático-metodológica segundo a qual é preciso simplificar o conteúdo a ser ensinado. Existe mesmo diferença entre nomear o acento agudo com seu nome convencional e chamá-lo de “grampo da vovó”? O que essa substituição requer de quem deve associar um sinal gráfico com um objeto que pertence a outro contexto, sem que a relação entre eles tenha sido explorada ou sequer mencionada na sala de aula? Esse esforço se justifica do ponto de vista da aprendizagem pretendida? Faz sentido? Em outras palavras: o que um grampo de cabelo tem a ver com a leitura

c) No módulo voltado para a ampliação do vocabulário, há uma atividade em que se ensina às crianças a detalhar frases. Os estudantes são expostos a uma frase simples, composta por um nome e um verbo, e são incentivados a detalhar essa frase, atribuindo ao nome uma característica (um adjetivo) e ao verbo, um lugar (um advérbio). A justificativa para esse exercício gramatical descontextualizado é a seguinte: pretende-se tornar as crianças sensíveis aos detalhes dos objetos e das situações, para que saibam expressar

⁷ ‘Estratégia de ensino’ é a expressão utilizada no curso para designar o que se conhece como atividade ou situação de ensino. Existe uma estrutura fixa que determina as diferentes etapas de sua realização em sala de aula: 1. professor explica e demonstra; 2. professor e aluno praticam juntos; 3. alunos em conjunto; 4. prática individual.

em palavras o que percebem. Tem-se aqui outro claro exemplo de que as crianças são subestimadas quanto às suas capacidades intelectuais. Elas não são naturalmente sensíveis e atentas a detalhes quando a situação propícia e/ou requer? Quando se expressam oralmente elas não são capazes de colocar em palavras o que percebem? Por que a atividade pretende incidir em habilidades que espontaneamente já exercitam e, eventualmente, até dominam?

d) A aula introdutória do sexto módulo, referente à compreensão de textos, traz a informação de que a aprendizagem cooperativa pode ser frutífera para o desenvolvimento da capacidade de compreender textos lidos porque os colegas podem discutir significados e contextos, além de dar sugestões uns aos outros. Porém, adverte-se que resultados positivos são esperados especialmente de crianças que cursam do 3º ano do Ensino Fundamental em diante. As mais novas, inclusive as que, aliás, se encontram na sala de aula dos professores cursistas, não teriam condições de cooperar tão bem com os seus parceiros. Isso significa que elas não são capazes de conversar sobre textos lidos para elas? Que não elaboram interpretações? Que são incapazes de discutir entre pares? Por que aos 9 anos passariam a ser consideradas capazes? Se não tiverem oportunidade de praticar enquanto são menores, de que forma irão desenvolver tal capacidade?

2. CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Outro tema acerca do qual é possível aprender muito e reiteradamente corresponde à concepção de ensino e de aprendizagem assumidas pelo curso. Presente em inúmeras situações, elas se revelam inicialmente na estrutura da estratégia de ensino, ou seja, na espinha dorsal das atividades sugeridas ao professor alfabetizador ao longo da formação. Ali se entende claramente que se acredita que a aprendizagem das crianças se dá por observação e repetição, sendo que todos os membros de um grupo aprendem ao mesmo tempo. Nota-se, também, que a prática individual é reservada aos que não compreendem bem o conceito em jogo, na primeira vez em que é demonstrado pelo docente, sendo oferecida como um reforço, uma segunda chance. Ademais, orientações e estratégias de ensino situadas em distintas unidades do curso explicitam a ideia de que para que as crianças aprendam é preciso partir do simples e, gradualmente, orientar as atividades em direção ao complexo, supondo, novamente, que algo possa ser simples ou complexo para todos os membros de uma turma, igualmente, simultaneamente.

Os campos de experiência, definidos na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil como um “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural”⁸ não são levados em consideração no curso, nem mesmo o campo denominado escuta, fala, pensamento e imaginação, que concentra objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à leitura e à escrita. É possível que a

8 Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. p.39.

opção por estruturar o curso de outra maneira, deixando de fora os campos de experiência, deva-se ao fato de que as experiências e os saberes das crianças não sejam reconhecidos, tampouco sua capacidade de ensaiar, pôr à prova, executar e tornar-se experiente em algo. Alguns exemplos que se prestam a ilustrar esse ponto:

a) No texto de abertura, afirma-se que a alfabetização formal tem início no 1º ano do Ensino Fundamental e se recomenda que os professores envolvidos com esse processo tenham uma visão sistêmica e orgânica das habilidades e competências relativas à aprendizagem da leitura e da escrita. Em outra parte, que corresponde à introdução do primeiro módulo, informa-se que o foco do curso será colocado na Pré-escola e nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental. As justificativas para a escolha do foco consistem nas seguintes: a Pré-escola é a “fase em que a criança adquire habilidades precursoras da alfabetização” (BNCC, 2017); já os anos iniciais são “quando as crianças aprendem a ler e a escrever” (BNCC, 2017). Observa-se, portanto, que o que ocorre antes do início da alfabetização formal, e, eventualmente, fora da escola, não consiste em aprendizagem. Aprender a ler e a escrever, de verdade, aconteceria apenas depois do ingresso no 1º ano, depois da preparação, da aquisição das habilidades precursoras da alfabetização. Reitera-se, assim, a velha ideia de que a educação infantil funciona como uma etapa que se presta a aprontar as crianças para a etapa seguinte de sua escolarização, como se ali elas ainda não fossem capazes de aprender e precisassem vir a ser.

a) A fluência em leitura oral é trabalhada em atividades propostas no quarto módulo do curso. Em uma delas, pretende-se que os alunos aprendam a ler com velocidade, precisão e prosódia, isto é, que saibam quando fazer as pausas e com qual entonação pronunciar as palavras. Para isso, usa-se um texto⁹, escrito na lousa em letra cursiva, no qual são feitas marcações indicativas das pausas a serem contempladas na leitura:

Um dia Beto foi soltar pipa.//Na rua,/viu seu amigo Davi.// Ele disse:/Oba!//Vou chamar Davi para ir comigo.//Davi aceitou e os dois se divertiram”.

Professor e crianças leem o texto juntos, diversas vezes, com o claro propósito de treinar e aperfeiçoar a sua leitura.

A atividade suscita as seguintes questões: o uso das marcações é necessário? O sistema de escrita da Língua Portuguesa não é suficiente para indicar como o texto pode ser lido? As marcações feitas nesse texto ajudam a ler outros textos? Treinar a leitura de texto é uma estratégia generalizável do ponto de vista de quem aprende a ler? Ao invés de repetir inúmeras vezes a leitura do mesmo texto, não seria mais produtivo que as crianças lessem diversos textos?

c) A estrutura das estratégias de ensino não prevê situações de interação entre as crianças, de forma independente da participação do docente. Contudo, no módulo relativo

9 O presente artigo não se propõe a comentar a natureza ou a qualidade do texto selecionado para a atividade; mas, certamente, esse é outro aspecto que merece uma análise cuidadosa que abarque a totalidade dos textos e recursos didáticos utilizados nas propostas a serem realizadas com as crianças.

à fluência em leitura oral, uma proposta recebe o seguinte nome: ‘Leitura com parceiro’. Isso sugere que, nesse caso, algo diferente possa ter sido pensado quanto às trocas entre as crianças, o que representa condição favorável à aprendizagem, como se sabe. Há, inclusive, a explicação de que ler para o colega é uma prática divertida que pode ajudar a melhorar a expressão e a velocidade da leitura. Contudo, o que se vê no vídeo da atividade é algo muito distante dessa expectativa e, ao mesmo tempo, muito parecido com o restante das atividades que integram o curso: metade das crianças recebe o texto que será lido na atividade e a outra metade recebe uma ficha de avaliação da leitura que será feita por um colega definido pela professora. A ficha é apresentada a todos pela docente. As crianças que recebem o texto abaixo o leem em voz alta, todas juntas, acompanhadas pela professora, em coro. As outras são orientadas a avaliar os colegas individualmente pelo que acabaram de fazer em coletivo.

“As flores estão lindas! Será que a primavera está chegando?”

Embora a expectativa criada pelo título da atividade seja frustrada, é compreensível que as crianças não tenham sido autorizadas a trabalhar em duplas, sem a tutela da professora, já que não são consideradas capazes e autônomas. Assim, o que causa estranheza é o esforço de dar à atividade um colorido de aprendizagem colaborativa quando, na realidade, se trata de mais do mesmo. Também espanta o fato de que se pretenda solicitar que as crianças desempenhem a tarefa de avaliar a performance individual de um colega que, na prática, atuou em ação coletiva.

d) Ainda no módulo sobre fluência em leitura oral, encontra-se a sugestão de que a evolução dos alunos seja verificada ao longo do ano. Para tanto, indica-se ao professor a escolha de textos breves e adequados ao nível da turma, esclarecendo-se que esses textos devem conter palavras que as crianças já saibam decodificar. A necessidade de avaliar os progressos dos estudantes é indiscutível, assim como é importante dar ao professor instruções para que saiba como fazê-lo. Entretanto, o esclarecimento quanto ao critério de escolha dos textos a serem utilizados com essa finalidade revela uma intrigante contradição: se os alunos já sabem ler as palavras presentes no texto, de que serviria a avaliação? O que, exatamente, seria avaliado, uma vez que, ao que tudo indica, se pretende averiguar como é o desempenho da criança quanto à fluência da leitura em voz alta? A intenção seria tornar fácil a situação de avaliação? Nesse caso, ela seguiria sendo válida? Outro ponto a ser pensado é o seguinte: Somente a fluência em leitura precisa ser avaliada? Outros componentes essenciais para a alfabetização podem prescindir desse monitoramento? Por que a avaliação não é contemplada nos dois módulos anteriores e nos dois seguintes a esse?

e) O vocabulário consiste em um dos componentes essenciais da alfabetização. Por isso, seu desenvolvimento é abordado no quinto módulo do curso, no qual o seu uma das ideias sustentada é o seu ensino direto. Ele consiste em fornecer aos alunos instruções explícitas e específicas sobre as palavras, incluindo o significado e a aplicação em diferentes contextos, a fim de que possam aprender palavras consideradas difíceis, como

aquelas cujos significados não fazem parte de suas experiências cotidianas. Isso é proposto em uma das atividades na qual o professor explica o significado de uma palavra nova, como por exemplo ‘encantador’, e depois indica contextos em que ela pode ser utilizada. Em seguida, a cada frase enunciada pelo professor, as crianças devem dizer se o uso daquela palavra está correto ou não, como por exemplo: ‘Foi encantador quebrar o vaso da mamãe’.

Indica-se também a realização de uma variação dessa atividade, na qual o ensino direto de vocabulário pode basear-se na leitura de uma história, com uma ressalva: “identifique e ensine previamente as palavras difíceis e importantes do texto, para promover o envolvimento ativo das crianças com o vocabulário e para auxiliá-las a compreender melhor a leitura”. Além do fato de acreditar que o professor seja capaz de identificar o que seria uma palavra considerada nova no vocabulário de todos os seus alunos, chama atenção aqui a orientação de isolar a palavra de seu contexto no momento de apresentá-la e definir seu significado, o que remete, uma vez mais, à simplificação da aprendizagem, como se ouvir a explanação de uma palavra isolada tornasse o trabalho cognitivo menor e mais eficiente. Também soa estranha a indicação de que, ao contrário, quando se trata de trabalhar com um texto - no qual, evidentemente, as palavras estariam contextualizadas -, aquelas consideradas difíceis sejam ensinadas previamente, como se as crianças não pudessem compreendê-las pelo próprio esforço de atribuir sentido ao texto, como se não fossem capazes de inferir o significado ou, ao menos, perguntar por ele. Por fim, há que se questionar até onde se pode chegar quando se opta pelo ensino descontextualizado do significado, palavra a palavra. Quantas atividades seriam necessárias para que um progresso significativo pudesse ser notado no vocabulário das crianças? Quantas palavras seria razoável ensinar desse modo ao longo de um ano letivo?

f) De forma análoga ao que se propõe para o vocabulário, no módulo relativo à compreensão de textos, uma unidade é dedicada ao ensino explícito das características de um gênero textual, no caso a carta pessoal. Na atividade proposta, a professora realiza, diante das crianças, a análise das partes da carta: data, destinatário, corpo do texto, despedida e remetente. Define cada parte e, na sequência, faz perguntas sobre elas, esperando respostas que correspondam às definições. Exemplo: O que escrevemos no corpo do texto? A mensagem que queremos comunicar.

Aparentemente, a proposta pretende que as crianças conheçam a forma pela qual um gênero é produzido, seu formato, a despeito do fato de não haver um propósito real para propor essa aprendizagem (elas precisarão ler uma carta para satisfazer alguma necessidade real?). Também não há nenhuma orientação para que o professor procure investigar o que as crianças já sabem sobre as cartas, ao iniciar a atividade, o que faz supor que se parte do princípio de que nada sabem ou que seu conhecimento é desprezível e irrelevante.

A opção por apresentar a elas um único exemplar do gênero parece inusitada e incoerente com o fato de que existe uma considerável diversidade de cartas pessoais, o que propicia o estabelecimento de relações entre elas e a possibilidade de fazer escolhas

quando se precisa ou deseja produzir uma carta. Além disso, escolhe-se expor suas características formais, explanando a definição de cada parte, como se ouvir a explicação fosse suficiente, como se escrever um texto sabendo de que partes ele é composto e para que serve cada parte fosse tarefa simples e resolvesse todos os problemas que o processo de escrita coloca a quem a produz, cada vez que a pessoa se encontra com a página ou a tela em branco.

Por basear-se no pressuposto de que as crianças aprendem pela repetição, poderia se aventar a possibilidade de que atividade fosse realizada outras vezes, com outras cartas (o que não ocorre). Porém, com esse intuito simplificador, nem mesmo assim se alcançaria o objetivo de que as crianças ampliassem seu conhecimento sobre as cartas porque a proposta não assegura que elas efetivamente as conhecessem.. Para finalizar, é preciso destacar a recomendação de que essa atividade poderá ser adaptada a outros gêneros textuais, como o poema. Sugere-se que o professor poderá explicitar também a estrutura do poema, suas características e função, sem detalhar como e sem levar em conta que, nesse caso, a diversidade de formas, estilos e conteúdo torna inviável até mesmo a escolha de uma estrutura padrão a ser utilizada como modelo. Como pretender que a descrição de um poema possa dar conta da singularidade de cada texto do gênero?

3. CONCEPÇÃO DO OBJETO DE ENSINO: LEITURA

A concepção do objeto de ensino consiste em outro tema acerca do qual é possível levantar questionamentos, principalmente porque as práticas sociais de leitura são completamente desconsideradas. As atividades sugeridas são pensadas e conduzidas sem que se possa estabelecer relação entre o que acontece com o leitor e com a leitura na escola e fora dela, o que desperta a preocupação com as consequências desse direcionamento em termos dos desafios a serem enfrentados pelos leitores em formação ao longo de seu percurso escolar e de suas vidas e, conseqüentemente, do nível de alfabetismo que alcançarão.¹⁰

Além disso, o modo pelo qual a leitura é definida deixa claro que ler e compreender são consideradas capacidades distintas, razão pela qual podem ser abordadas separadamente em propostas a serem feitas para as crianças. Acrescente-se ainda que, dadas as peculiaridades do que se entende por ler e por compreender, parte do que é recomendado não encontra eco nos documentos oficiais e causa reais dificuldades de compreensão por parte daqueles que concebem a leitura como indissociável da compreensão. Alguns exemplos que se prestam a ilustrar esse ponto:

a) Em muitas das fichas das estratégias de ensino encontra-se a informação acerca dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC correlatos ao que se propõe. É o que ocorre, por exemplo, em uma atividade do primeiro módulo, 'Aprender a

10 Ver Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, com o apoio do IBOPE Inteligência, com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática, aplicadas ao cotidiano. Disponível em: < <https://ipm.org.br/inaf> >.

escutar', que trata da consciência da aliteração e se relaciona, ainda que parcialmente, com o objetivo EF12LP07, o qual consiste em: "Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido" (BNCC, 2017).

Entretanto, existem aquelas estratégias de ensino para as quais não há a indicação de um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento previsto na BNCC, o que leva a supor que elas não são condizentes com o documento oficial que define as aprendizagens essenciais e funciona como referência sobre o que deve ser ensinado às crianças ao longo da escolaridade. As atividades que não se vinculam aos objetivos da BNCC estão concentradas nos Módulos 4 e 5, relativos à Fluência em Leitura Oral e ao Desenvolvimento de Vocabulário. A observação de alguns de seus títulos, tais como: 'Leitura com expressão clara', 'Detalhando frases', 'Identificação de categorias conceituais', 'Completando frases', 'Identificação de detalhes', sugere que elas se relacionam apenas tangencialmente com uma das dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: "Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo" (BNCC, 2017).

A leitura das orientações para a realização dessas atividades confirma e reforça o relacionamento tangencial com a competência citada, tal como sugerido pela leitura dos seus títulos. Isso porque as atividades em questão referem-se à leitura de frases ou pequenos textos, a partir dos quais as crianças fazem determinadas tarefas como responder perguntas, classificar palavras, entre outras. Mas não expressam nem partilham informações, experiências, ideias ou sentimentos.

b) O conceito de leitura e sua definição estão presentes em distintas unidades e módulos do curso, sobretudo naqueles relativos à Fluência em Leitura Oral e à Compreensão. De acordo com afirmações presentes no material, ler e reconhecer o significado de uma palavra ou ler e compreender um texto seriam habilidades distintas, ainda que relacionadas. Ler corresponderia à aplicação das regras do código alfabético para converter letras em sons, o que também poderia ser chamado de decodificar. Contudo, embora necessário, saber decodificar não é suficiente; é preciso compreender a palavra ou o texto, o que representaria o objetivo final da leitura. Desse ponto de vista, compreender requer ser capaz de extrair os significados, identificar as mensagens implícitas e explícitas, conhecer a intenção do autor e relacionar o texto às informações já sabidas. Requereria também que a decodificação fosse exercitada para que o leitor se tornasse independente e autônomo, para que adquirisse fluência na leitura e, assim, deixasse de se preocupar com conversão de letras em sons, centrando-se unicamente no sentido da palavra decifrada.

Portanto, recomenda-se ao professor que proponha atividades que propiciem a fluência na leitura, ou seja, que levem as crianças a decodificar palavras prontamente, de forma ágil. Com o propósito de avaliar a aprendizagem dessa habilidade, sugere-se

que sejam apresentadas a elas palavras pronunciáveis em português, mas sem significado como “mepo” ou “firse”. O fato de serem palavras irreconhecíveis pelas crianças enquanto palavras dotadas de significado justificaria a sua escolha para essa finalidade uma vez que permitiria ao professor saber se elas as decodificam realmente, eliminando a possibilidade de que adivinhem o que está escrito. A questão suscitada por essa recomendação e pelo seu detalhamento é a seguinte: de que serve pronunciar palavras sem atribuir sentido a elas? Oralizar palavras é o mesmo que ler? A relação que existe entre essa habilidade é a capacidade de compreender um texto? E a leitura silenciosa, mais frequente na vida cotidiana, como ficaria nessa lógica de que oralizar significa ler? Para que se ensina a ler, afinal de contas?

Como seria de se esperar, o módulo relativo à compreensão traz indicações de atividades que supostamente contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreender os textos. Entretanto, essas atividades abordam certas partes do texto de forma recortada (os elementos que o compõem, a ideia principal e os seus detalhes) ou tratam do texto como um todo, mas sem privilegiar uma conversa sobre seu sentido, sobre o que de fato se compreende a respeito dele, como ocorre em ‘Recontagem de história e expressão oral’ e ‘Identificação do gênero’. Consequentemente, constata-se que ler não é compreender, não é construir uma interpretação para o texto; parece ser identificar a ideia principal e os detalhes, identificar gêneros textuais, responder perguntas. Chama a atenção o fato de que em nenhuma atividade desse módulo denominado “Compreensão de textos” se conversa sobre o que as crianças entendem a respeito de um texto lido.

c) A literatura infantil não tem lugar nas atividades dos seis primeiros módulos do curso. Essa ausência injustificada contrapõe-se não somente ao que muitos autores sustentam há várias décadas, mas também ao que preconiza a BNCC, quando trata da Educação Infantil:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BNCC, 2017, p. 40).

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, mantendo o foco apenas no que recomenda a BNCC quanto à formação literária dos alunos, constata-se que o programa “Tempo de Aprender” apresenta imensas lacunas quanto a uma das competências que se pretende colaborar para que os alunos desenvolvam:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento,

reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2017, p. 85).

Há também dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos para essa etapa que deixam de ser contemplados:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (BNCC, 2017, p. 95).

(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. (BNCC, 2017, p. 95).

Cabe comentar que, nas raras ocasiões em que um texto literário é utilizado, sua leitura nunca se apoia em um livro. É o que ocorre com a fábula 'A lebre e a tartaruga', em uma atividade integrante do Módulo 6, denominada 'Recontagem de histórias e expressão oral'. Chama muito a atenção o fato de que, tal como ocorre nessa proposta, em todas as demais atividades documentadas em vídeo os textos lidos pelo professor e pelas crianças estão invariavelmente escritos na lousa ou em uma folha avulsa. Longe de serem acidentais, tanto as ausências citadas quanto a escolha do objeto portador de texto a ser utilizado revelam claramente a importância atribuída à aprendizagem da leitura literária e à familiaridade com os livros, com o universo letrado. Afinal, que leitor é esse que não precisa aprender a ler com os livros? Que leitor pode prescindir da literatura? O que ele pode vir a aprender sem os livros? O que se deseja que as crianças aprendam com tamanha limitação? E o mais relevante: o que não se quer que elas aprendam?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL, **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação. SEALF, 2019.

OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR E A GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE E À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA

Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes¹¹

Érica Paloma Araújo Garcia¹²

RESUMO: O presente artigo aborda a importância da saúde e da educação das crianças em situações de hospitalização com o objetivo de investigar de que forma a educação e a ludicidade vêm sendo garantidas em ambientes hospitalares, visto que este é um direito da criança. Para cumprir o proposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e coleta de dados por meio de entrevista com uma pedagoga hospitalar que trabalha em um hospital público no município de São Luís - MA. As respostas da entrevista foram analisadas à luz da produção acadêmica selecionada envolvendo a interseção entre a saúde e a educação. Os resultados apontaram que o atendimento pedagógico hospitalar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, mas que existem algumas dificuldades a serem sanadas na realização destas ações no hospital, incluindo a melhoria das condições materiais para que o trabalho pedagógico possa acontecer a contento.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar. Criança Hospitalizada. Educação. Ludicidade.

ABSTRACT: This article addresses the importance of children's health and education in hospitalization situations, aiming at investigating how education and playfulness have been guaranteed in hospital environments, since this is a child's right. To fulfill the proposal, a qualitative research was carried out with bibliographic review and data collection by means of an interview with a hospital educator who works in a public hospital in the city of São Luís - MA. The interview responses were analyzed in the light of the selected academic production involving the intersection between health and education. The results pointed out that hospital teaching assistance is a fundamental activity for the child development, but that there are some difficulties to be solved in carrying out these actions in the hospital, including the improvement of material conditions so that pedagogical work can happen satisfactorily.

Key-words: Hospital Pedagogy. Hospitalized Child. Education. Playfulness.

RESUMEN: Este artículo abordó la importancia de la salud y educación de los niños en situaciones de hospitalización, a partir de la intención de investigar cómo se ha garantizado la educación y la alegría en los ambientes hospitalarios, ya que es un derecho del niño. Para cumplir con la propuesta, se realizó una investigación cualitativa con revisión

11 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: thaisacfl@gmail.com.

12 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ericapaloma23@gmail.com.

bibliográfica y recolección de datos a través de una entrevista con un educador hospitalario que trabaja en un hospital público de la ciudad de São Luís - MA. Las respuestas de las entrevistas fueron analizadas a la luz de la producción académica seleccionada que involucra la intersección entre salud y educación. Los resultados señalaron que la asistencia pedagógica hospitalaria es una actividad fundamental para el desarrollo infantil, pero que existen algunas dificultades por resolver en la realización de estas acciones en el hospital, incluida la mejora de las condiciones materiales para que el trabajo pedagógico pueda suceder de manera satisfactoria.

Palabras clave: Pedagogía Hospitalaria. Niño Hospitalizado. Educación. Alegría.

1. INTRODUÇÃO

As marcas de como a infância vem sendo tratada historicamente no Brasil estão presentes na contemporaneidade com distintas nuances. Continuamos vivendo em uma sociedade capitalista dividida em classes, na qual têm sido geradas desigualdades e injustiças no tratamento dado à infância. Em muitos aspectos, como os relacionados aos estudos, às pesquisas e à legislação, avançamos. Entretanto, precisamos progredir no que se refere à materialização de direitos, pois temos realidades assentadas na pobreza, violência e precariedade no estabelecimento de políticas públicas de educação e de saúde.

Mesmo com as diferentes realidades existentes no cenário atual percebemos que houve mudanças nas concepções de infância e nas maneiras de lidar com a criança, quando passaram a ser reconhecidas como sujeitos que devem ter suas particularidades respeitadas. Esse pressuposto está confirmado na legislação vigente, que postulou a defesa dos direitos das crianças, como por exemplo, o direito à educação, à saúde e à vida. Lembremo-nos que esses acontecimentos não foram repentinos, foram necessárias mudanças históricas, políticas e sociais que incidiram e ainda incidem sobre a valorização dessa fase crucial na vida humana.

O reconhecimento dos direitos da criança foi decisivo para a implementação de políticas públicas que visassem o asseguramento de tais direitos que, conseqüentemente, tiveram impacto na sociedade, a exemplo das políticas voltadas para a garantia do direito à saúde, que fez com que as taxas de mortalidade infantil fossem reduzidas nos últimos anos no Brasil.

A taxa de mortalidade infantil é calculada com base no número de crianças de um determinado local que vai a óbito antes de completar 1 ano, a cada mil nascidas vivas e é reconhecida como um indicador de saúde, uma vez que possibilita reflexões acerca das condições socioeconômicas e ambientais em que vivem as crianças e suas famílias, além de ser considerado um indicador de acesso e de qualidade dos serviços públicos, tais como: saneamento básico, sistema de saúde, disponibilidade de remédios e vacinas, acompanhamento médico, educação, maternidade, alimentação adequada, entre outros (MATHIAS; ASSUNÇÃO; SILVA, 2008).

Historicamente, esse é considerado um problema social que afeta principalmente as regiões mais pobres do país, sendo os principais fatores que contribuem para o aumento das referidas taxas: a falta de assistência e de orientação às grávidas, a deficiência na assistência hospitalar aos recém-nascidos, a ausência de saneamento básico, que desencadeia a contaminação de alimentos e da água, resultando em outras doenças e a desnutrição.

No intuito de reduzir a mortalidade infantil, políticas públicas têm sido implementadas no país por meio de programas e projetos tais como o Programa Materno Infantil, que iniciou o processo de implantação de coordenações estaduais voltadas para a atenção a esse segmento da população e o Programa de Atenção Integral à Saúde da Criança (PAISC), criado em 1984, que propunha ações de promoção, prevenção e recuperação da saúde das crianças de zero a cinco anos.

Moreira (2012) afirmou que com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988 e a publicação da legislação que o regulamentou houve diversos avanços em relação às políticas públicas de atenção à saúde. De acordo com o autor:

A Constituição Federal estabelece que a saúde é um direito universal e dever do Estado, devendo ser garantida mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (MOREIRA, 2012, p. 50).

Esse tem sido um grande desafio, já que o cumprimento do dever do Estado previsto na Constituição Federal de 1988 para com o direito à saúde pública pressupõe a garantia de recursos financeiros para custear o atendimento estruturado no Sistema Único de Saúde (SUS) e o que temos vivenciado nas últimas décadas é a retirada de recursos desse setor, especialmente após a edição da Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os investimentos em saúde e educação por 20 anos.

Ao analisarmos as condições de acesso à saúde no Brasil verificamos a discrepância entre os 75% da população brasileira que dependem do SUS, um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, no qual é realizado um investimento de R\$103 bilhões por ano e os 25% que utilizam a saúde suplementar privada, na qual são investidos R\$ 90,5 bilhões por ano.

A Organização das Nações Unidas (ONU) lançou no ano 2000 durante a Cúpula do Milênio um pacto com oito iniciativas para solucionar os principais problemas que assolam o mundo. Essas iniciativas foram conhecidas como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e o Brasil foi signatário do pacto juntamente com 190 países.

No documento constavam 8 metas, 18 objetivos e 48 indicadores que deveriam ter sido alcançados até 2015 e dentre as 8 metas, a número 4 tratava da redução em 2/3 do nível de 1990 da mortalidade da infância. Para atingir a meta 4 foram considerados 3 indicadores: a taxa de mortalidade na infância, que corresponde à taxa de mortalidade dos menores de 5 anos, a taxa de mortalidade infantil que se refere à taxa de mortalidade dos menores de 1 ano e a proporção de crianças vacinadas até 1 ano contra o sarampo.

Com a finalidade de reduzir a mortalidade na infância, o governo brasileiro comprometeu-se com o aprimoramento das estratégias de saúde na família; implementação de políticas e ações voltadas para a saúde da criança; vigilância da mortalidade infantil e fetal; priorização do Programa Nacional de Imunização (PNI) e a aceleração da redução das desigualdades na Região Nordeste e na Amazônia Legal.

As taxas de mortalidade na infância no mundo são alarmantes, porém vêm sendo reduzidas ao longo do tempo. Conforme os dados da ONU, a taxa mundial caiu 47% em 22 anos e, entre 1990 e 2012, o índice passou de 90 para 48 mortes por mil nascidos vivos. Essa evolução significou que 17 mil crianças deixaram de morrer a cada dia, embora para atingir a meta global de 75% de redução da taxa mundial muito ainda precisa ser feito. Somente no ano de 2012 morreram 6,6 milhões de crianças menores de 5 anos por doenças evitáveis (BRASIL, 2014).

O Brasil alcançou a meta de redução de mortalidade na infância. A taxa era de 53,7 óbitos por mil nascidos vivos no ano de 1990 e a meta era chegar a 17,7 óbitos por mil nascidos vivos até 2015. Com quatro anos de antecedência, em 2011, o Brasil atingiu a meta, porém ainda há um longo caminho a ser percorrido até evitarmos mais efetivamente essas ocorrências (BRASIL, 2014).

A mortalidade infantil e a mortalidade na infância são de fato problemas sociais que refletem o acesso e a qualidade do campo da saúde no país, principalmente em relação à parcela de maior vulnerabilidade social da população, uma vez que os principais motivos que levam à configuração desse quadro dizem respeito às condições de atendimento e atenção à saúde e de sobrevivência.

Nesse panorama, constatamos que, não havendo ações de prevenção e tratamento adequado mais abrangentes e efetivas, poderiam levar à diminuição dos índices de internação e de realização de procedimentos mais complexos, haverá constantemente uma demanda crescente pela hospitalização de crianças.

2. CONTINGÊNCIA DE HOSPITALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

A hospitalização pode ser um momento bastante delicado na vida de qualquer ser humano, independentemente da faixa etária. Quando ocorre com uma criança esse processo exige maior atenção, pois afeta a vida de muitas pessoas, tendo em conta que a criança necessita de acompanhamento durante todo o tempo em que estiver no hospital.

Fortuna (2020) destacou que a criança hospitalizada ao se separar das pessoas com quem convive, deixar de ir à escola, de manter os horários de alimentação, de sono e ter a sua rotina de lazer interrompida, pode experimentar sensações de sofrimento e ansiedade ao passar a relacionar-se com pessoas com as quais não teve contato anteriormente, em ambientes nos quais não pode exercer as mesmas atividades que realizava fora daquele local.

O tempo de internação e a gravidade da doença também são fatores determinantes para o aprofundamento da ruptura social, visto que podem contribuir com a ausência de estímulos, como por exemplo, a possibilidade de a criança explorar mais o meio em que está presente.

O processo de hospitalização pode gerar sofrimento físico e psíquico para a criança e acarretar mudanças em sua subjetividade, pois além de ser submetida a diversos procedimentos e rotinas hospitalares, encontra-se afastada do curso de suas atividades, podendo ter seu quadro de saúde agravado, uma vez que a enfermidade atinge não só aspectos físicos, mas também psicológicos, o que “contribui para aumentar a angústia dos enfermos, evidenciada pelos novos comportamentos que denunciam a insegurança, os temores e as fobias [...]” (MATOS; MUGIATTI, 2007, p. 104). Sendo assim, a saúde não pode ser tratada apenas como uma questão física, mas também devem ser consideradas as dimensões humanas, psíquicas e sociais, de maneira integral.

Outro fator que pode trazer prejuízos para o desenvolvimento e adaptação da criança é a estrutura física do hospital, que na maioria das vezes foi desenhada para atender os pacientes, sem considerar as suas especificidades. Percebemos que, com o passar do tempo, as estruturas hospitalares vêm sendo modificadas para contemplar o atendimento às necessidades da criança, porém essa ainda não é uma realidade em todas as localidades brasileiras e mesmo os hospitais que fizeram algumas mudanças nesse sentido podem trabalhar para o aprimoramento de seus espaços.

Segundo Fortuna (2020), no hospital, os pacientes geralmente são tratados de maneira similar e fragmentada, o que traz riscos à saúde, uma vez que se “[...] instaura um processo de destituição subjetiva dos pacientes, cujo efeito é paradoxal: aquilo que cura acaba também, por adoecer, já que esta dessubjetivação representa uma situação de risco para a saúde” (FORTUNA, 2020, p.37).

Desse modo, reafirmamos a importância de que a hospitalização não se limite ao cuidado com o estado físico, mas que contemple diversas outras situações de ordem psíquica e social, que podem contribuir com a melhora ou com o agravamento do quadro clínico, portanto, o atendimento deve-se dar “[...] em todas as suas dimensões, e não, simplesmente, com a atenção focada somente em uma determinada doença” (MATOS, MUGIATTI, 2007, p. 20). Segundo as autoras, ainda é muito comum que pacientes sejam tratados de maneira fragmentada e fria, resultado de procedimentos conservadores existentes no ambiente hospitalar. No entanto, para que haja ruptura nesse formato de atendimento ao paciente, é preciso rever o conceito de saúde.

Essas modificações são necessárias, tendo em vista que a doença deve ser tratada de forma a considerar o ser humano de forma integral, principalmente quando se tratar de crianças, que são as que mais sofrem com os problemas decorrentes da internação e com a distância da escola, que podem causar prejuízos para o paciente.

Conforme Pedraza (2017), entre os anos de 2008 a 2015, a maior parte das internações das crianças com menos de cinco anos no Brasil foi causada por pneumonias, gastroenterites e crises de asma. Podemos constatar que existem mecanismos de prevenção disponíveis para evitar as enfermidades citadas, assim como o tratamento adequado com o uso de tecnologias de baixo custo.

No estado do Maranhão, entre o período de 2012 e 2017, Gaspar (2020) afirmou que a pneumonia foi a doença que mais levou a internação de crianças menores de cinco anos, responsável por 57% das hospitalizações, ocorrendo principalmente nos meses mais chuvosos, de fevereiro a junho e em cidades com piores indicadores socioeconômicos.

Com efeito, a pneumonia tem sido apontada como a doença mais comum nas crianças, tanto em nível nacional, quanto no estado. Gaspar (2020) pontuou que essa incidência tem sido utilizada como um sensível marcador de fragilidades assistenciais à saúde e indicador das condições materiais e sanitárias de vida em um determinado lugar.

Segundo a autora, por ser um problema de saúde com altos índices de solução devido aos avanços na área da medicina, a pneumonia não deveria gerar tantos casos de internação, portanto, esses acontecimentos recorrentes estão associados a contextos de ineficiência nos serviços de saúde, falta de organização e desenvolvimento social e as dificuldades enfrentadas pelas populações submetidas a maior vulnerabilidade social (GASPAR, 2020).

Temos então uma doença disseminada principalmente devido à pobreza e à poluição do ar causada por diversos vetores. Dentre as razões que podem explicar a permanência e o espraiamento da doença, Gaspar (2020, p. 92) acrescentou “à má nutrição, precárias práticas de cuidado, privação sanitária, baixa escolaridade dos pais, baixa experiência no cuidado dos filhos, fumo passivo e ativo dos familiares”. Tais fatores são agravados pela falta de garantia dos direitos sociais e pelas variações climáticas.

É preciso compreender que ações de promoção à saúde e de medicina preventiva, assim como o acesso às condições básicas de higiene, moradia e saneamento são essenciais para minimizar as internações e as possíveis complicações decorrentes de doenças neste segmento da população.

Conforme Cunha (2008), os impactos que a criança sofre devido à internação provoca mudanças em sua rotina. A esperança da recuperação e de saída daquele espaço, mas também a angústia e a ansiedade geradas pelos transtornos que a hospitalização pode acarretar, tende a contribuir com o desequilíbrio emocional da criança e dificultar a sua recuperação. A distância de amigos e familiares, a frieza do atendimento no hospital e a dificuldade de lidar com procedimentos dolorosos e invasivos podem criar fantasias ame-drontadoras a respeito do ambiente hospitalar.

Sabemos que alguns fatores complicadores do bem-estar da criança na internação infantil são os descuidos com as questões que envolvem os aspectos sociológicos, psico-

lógicos e pedagógicos. Assim, os efeitos da hospitalização diferem-se de acordo com a idade, experiências anteriores e outras razões. Portanto, faz-se necessário um atendimento humanizado que compreenda a singularidade da criança hospitalizada, amenizando seus medos e suas angústias, favorecendo uma recuperação mais rápida de sua saúde .

Recursos que ajudam a criança a vivenciar este momento de maneira menos sofrida e que são possíveis de serem potencializados em ambientes marcados por situações dolorosas, tais como os hospitais, são os brinquedos, os jogos e as brincadeiras, que devem ser estimulados, mesmo com as limitações decorrentes da hospitalização. Por esse motivo nos propusemos a investigar como a ludicidade está presente no ambiente hospitalar e como a pedagogia tem atuado para contribuir com a garantia do direito à educação no referido espaço.

3. A PEDAGOGIA HOSPITALAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Como foi comentado na seção anterior, a hospitalização traz consigo diversas mudanças no cotidiano da pessoa hospitalizada, fazendo com que a pessoa possa piorar o quadro de saúde. Essa situação se agrava quando a pessoa não consegue elaborá-la de forma adequada. Como as crianças estão em fase de desenvolvimento da linguagem oral e das formas de comunicação verbal estabelecidas pela cultura em que estão inseridas, nem sempre conseguem verbalizar o que pensam e sentem com mais desenvoltura e por esse motivo precisam se expressar em múltiplas linguagens, que podem favorecer a elaboração de seus afetos.

Ao serem afastadas das atividades rotineiras, de seus amigos, familiares, escolas e outras atividades, as crianças precisam compreender tudo o que está se passando nesse novo contexto. Para que essa compreensão ocorra de forma mais tranquila, o apoio dos adultos que estão por perto é fundamental, tanto por parte da família, como por parte dos profissionais que estão atendendo a criança no interior do ambiente hospitalar.

É necessário assinalar que como a doença não atinge os seres humanos apenas de maneira física, mas também psicológica, envolvendo toda a vida do sujeito que está presente naquele ambiente, pode afetar até mesmo quem acompanha as crianças, como os pais, familiares, responsáveis e ou cuidadores.

Devido aos fatores elencados é preciso que a criança tenha seus direitos assegurados, como o direito à saúde, direito de ver e ficar com seus pais neste momento e o direito de aprender e de brincar, para que não seja privado de seu direito de ser criança. Para tanto, todos os profissionais envolvidos no processo devem compreender e respeitar estas características, considerando a criança como um ser singular, proporcionando um atendimento mais humanizado.

Quando a criança fica doente e precisa ser internada acaba se afastando das instituições que costumava frequentar, dentre as quais, a escola, um lugar essencial para o

seu desenvolvimento. Ao se afastar deste espaço, ela não deve ter seu direito à educação negado. Pelo contrário, toda criança deve ter seu direito ao conhecimento garantido em qualquer situação vivida na infância, assim, o hospital deve ser um local humanizado, que ofereça as condições para que as crianças possam continuar as atividades anteriormente realizadas, uma vez que a aprendizagem não se limita apenas à sala de aula na escola, mas se dá em diferentes espaços.

A pedagogia tem um amplo campo de atuação e o hospital é um destes espaços. O pedagogo ou professor hospitalar deverá contribuir para o pleno desenvolvimento da criança, fazendo parte da equipe multidisciplinar que atua com o paciente. Este profissional traz para o ambiente hospitalar a humanização, ao contribuir com seus pacientes de maneira mais efetiva e afetiva, conhecendo melhor cada um e lhe oferecendo a oportunidade de aprender mais.

O diálogo deve ser um constante exercício na prática pedagógica, sendo uma ponte entre a criança e o professor, pois a comunicação permite que o profissional compreenda seu paciente, conheça sua história de vida, seus objetivos e possa orientá-lo, inclusive, a dar um novo significado a esta situação.

Vygotsky (2007) afirmou que a linguagem é um meio de desenvolvimento humano que possibilita que a criança organize seu modo de agir, pensar e suas formas de se relacionar com o mundo. Por meio do uso da linguagem é possível compreender o que a criança está sentindo, tornando mais harmonioso o convívio entre profissional e criança, promovendo mais tranquilidade a situação e oportunizando a mediação a construção de sua identidade e suas aprendizagens.

Conforme Matos e Mugiatti (2007):

A estruturação de uma pedagogia hospitalar deve trazer uma ação docente que provoque o encontro entre a educação e a saúde. A sua respectiva atuação não pode visar, como ponto principal, o resgate da escolaridade, mas o atendimento da criança/adolescente que demanda de atendimento pedagógico (p. 116).

O pedagogo hospitalar deve então ser um educador que tenha uma perspectiva integradora, que compreenda o conceito integral de educação, não tendo como foco único a escolaridade, mas que consiga agregar escolaridade à realidade vivenciada. A ludicidade neste momento pode contribuir com a assimilação e a ressignificação de problemas existentes, tais como o medo e a angústia de viver um momento tão incomum.

Para investigar de que forma o acompanhamento pedagógico hospitalar acontece e de que maneira o brincar está presente no desempenho dessa atividade realizamos uma entrevista com uma pedagoga hospitalar que atua em um hospital público no município de São Luís - MA. A profissional entrevistada é formada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e tem como função fazer o acompanhamento pedagógico das crianças internadas.

4. O PEDAGOGO E SEU OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO HOSPITALAR

Trabalhar no hospital exige conhecimentos, metodologia e sensibilidade para captar as limitações de seus alunos, bem como conhecer seu potencial, para que a aprendizagem seja agradável, o que não é fácil, em um ambiente que possui inúmeros desafios.

De acordo com Fontes (2005), as possibilidades de ação do professor no ambiente hospitalar são variadas, bem como os desafios existentes na criação de uma prática educativa diferenciada, que seja de fato humanizadora.

Conhecer a criança e averiguar informações sobre suas condições de saúde e de educação ajuda a planejar as atividades e é essencial para a atuação no ambiente hospitalar. A pedagoga entrevistada informou que antes de iniciar qualquer atendimento busca conhecer as crianças por meio de seu histórico e faz uma carteira de identificação para a criança e para os pais, conforme apontou: “Eu faço uma carteirinha para os pais de quem vou fazer o atendimento, uma carteirinha para a criança, boto o nome dela, a idade, nome da mãe, do pai. Eu sempre faço um histórico da criança”. Assim, ela afirmou que consegue planejar atividades direcionadas para cada criança e se aproximar mais delas.

Conforme Nunes (2014), é necessário conhecer a rotina hospitalar da criança, estabelecer diálogos que permitam ao professor perceber a visão de mundo que o aluno possui, saber de suas incertezas e necessidades e a partir disto contribuir para a aquisição de novos conhecimentos.

A estrutura física de um hospital e as práticas dos profissionais que trabalham no ambiente podem interferir na maneira como a criança se expressa, daí a importância de um espaço lúdico para a execução das ações educacionais. Este espaço pode ser a brinquedoteca, conforme a Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, que decretou a obrigatoriedade de brinquedotecas nos hospitais pediátricos com regime de internação. Este ambiente pode favorecer o processo de recuperação da saúde da criança, proporcionando conforto, descontração e lazer, possibilitando assim aprendizagens de forma descontraída, visto que a brincadeira também proporciona o aprendizado.

A referida lei não tem sido cumprida em todos os locais, no hospital que a pedagoga entrevistada trabalha, a brinquedoteca existe, mas por problemas na infraestrutura não está sendo utilizada. Desta maneira, outro desafio surge: atender as crianças nos leitos sem os recursos que a brinquedoteca pode ofertar.

Com desafios constantes, o profissional deve se superar, buscando estratégias para conseguir atuar com êxito. O planejamento é uma ferramenta essencial para a realização das atividades, o que não é uma tarefa simples, devido à alta rotatividade existente neste espaço. A pedagoga entrevistada vivenciou situação similar: “Aqui no hospital é um pouco difícil para trabalhar, para alfabetizar não é fácil, só se a criança ficar uns dois meses, três meses. Mas tem criança que entra hoje, quarta-feira, aí sexta-feira entra de alta, o que dificulta um trabalho mais sistemático”.

Segundo Matos e Mugiatti (2007), um planejamento articulado e flexível é essencial para que os profissionais consigam atender de uma forma satisfatória, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e adolescentes internados.

Fonseca (2008) afirmou que no atendimento pedagógico no ambiente hospitalar é necessário compreender que as atividades diárias devem ter começo, meio e fim, quando desenvolvidas. Assim, o pedagogo hospitalar deve trabalhar com cada criança e suas especificidades, desempenhando um trabalho contínuo, por meio do qual exercite a escuta das crianças, de seus familiares e da equipe que acompanha as crianças no local.

As aulas devem ter objetivos claros ao abordar os conteúdos escolares e devem ser significativas para o aluno com a finalidade de colaborar com a criança em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Para a realização das atividades, podem ser utilizados diversos recursos. A pedagoga entrevistada informou que utiliza jogos e brinquedos variados nos atendimentos com as crianças.

Por outro lado, a hospitalização não diz respeito apenas à criança internada, mas também envolve seus familiares, deixando-os angustiados com toda a situação e com as mudanças provocadas pela nova rotina. O trabalho da pedagoga é visto como um apoio importante tanto para a criança, como para a família. De acordo com o seu depoimento: “Os pais ficam satisfeitos, você sabe... um pai ficar com uma criança a semana todinha, a criança tomando soro, injeção. Tudo isso deixa os pais nervosos ao ver o sofrimento das crianças. Eles ficam ansiosos, pois sabem que os filhos vão brincar e vão aprender também.” Podemos perceber que os pais avaliam o trabalho da pedagoga como uma forma de garantir que a infância de seu filho seja vivenciada no ambiente hospitalar.

A pedagoga entrevistada também informou que os pais participam das atividades realizadas e que na época em que a brinquedoteca estava em funcionamento, eles chegavam no horário marcado para acompanhar as ações realizadas. Matos e Mugiatti (2009, p. 124) enfatizaram que, “tratando-se dos familiares, as relações se referem ao incentivo, à participação, ao dispêndio dos melhores cuidados à criança e ao adolescente hospitalizado”.

A participação da família no trabalho pedagógico é tida como um ponto muito positivo, pois além de auxiliarem o profissional, também contribuem para a continuidade do processo de aprendizagem e recuperação da saúde de seus filhos.

Assim, o pedagogo hospitalar proporciona não somente novos aprendizados, mas também uma melhor recuperação da saúde no ambiente do hospital. Para tanto, é essencial que seja respeitada a individualidade de cada criança e que as atividades sejam voltadas às suas necessidades. “O planejamento é de acordo com a necessidade de cada um”, afirmou a pedagoga entrevistada, quando descreveu o momento de planejar as atividades.

O trabalho pedagógico pode ser feito por meio de diversas metodologias e com variados recursos, uma vez que o aprendizado ocorre por meio de maneiras distintas, dentre as quais com o auxílio da ludicidade. A criança tem o direito de brincar e esse direito não deve ser negado, nem mesmo no período da hospitalização.

O planejamento é essencial para que ocorra a prática pedagógica e a ludicidade, que inserida no contexto educacional deve fazer parte dos objetivos para que a criança consiga aprender. Brincadeiras livres e dirigidas, jogos e brinquedos proporcionam às crianças aprendizados e desenvolvimento. Por meio da observação do brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança e os seus níveis de desenvolvimento.

A brincadeira permite que o ensino ocorra de forma mais leve, que a criança compreenda o momento que vive, externalize seus desejos e angústias, diminuindo as pressões sofridas no cotidiano. Nas palavras da pedagoga entrevistada: “Quando eu levo os jogos e os brinquedos para eles, ah! Eles ficam todos alegres. Às vezes tem até criança tristezinha, mas aí a gente brinca com eles, pula com eles e todos ficam felizes”.

Desta forma, compreendemos que o brincar planejado ou livre é essencial e tem espaço no ambiente hospitalar. Esta ação no hospital permite que a criança tenha um processo menos dolorido e angustiante de internação e que também aprenda com essa experiência. Por meio do brincar a criança é levada a compreender assuntos previstos no planejamento, de maneira humanizada, assim a pedagoga consegue ganhar a confiança das crianças e ficar mais próxima delas.

Observamos que os desafios do trabalho pedagógico no hospital são muitos e que a formação inicial e continuada pode ofertar subsídios teórico-metodológicos para uma atuação consistente. A presença do profissional da área da educação no ambiente hospitalar permite que a criança possa dar continuidade a sua escolarização, independentemente do período em que precisar ficar internada.

Em uma perspectiva integradora, a saúde física não se dissocia da saúde mental e ambas precisam de atenção e cuidado em caso de adoecimento, por esse motivo a atuação de uma equipe multidisciplinar que inclua o pedagogo possibilita uma ação conjunta no sentido da recuperação da saúde das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é uma etapa da vida humana na qual a criança desenvolve suas funções psicológicas e adquire capacidades para se inserir no mundo, exercendo as habilidades aprendidas. Portanto, a garantia dos direitos da criança é necessária para que a criança tenha condições favoráveis de desenvolver suas potencialidades.

Tais direitos devem ser assegurados em qualquer situação vivenciada, incluindo as crianças que estejam hospitalizadas. Estando nessa condição, a criança pode ficar tensa, estressada e sofrer com o distanciamento de seus amigos, familiares e outros grupos sociais dos quais faz parte e passar a conviver em um novo cenário com procedimentos e horários diferentes do que estava acostumada, podendo agravar a situação de sua enfermidade.

Desta forma, é preciso que seja garantido um atendimento humanizado que considere necessidades individuais das crianças, que permita a elas a sua participação ativa em seu desenvolvimento e aprendizado.

Analisando o significado e a relevância do brincar no hospital, percebemos que a ludicidade é um caminho percorrido pelas crianças de variadas formas, com o apoio de profissionais como o pedagogo e com finalidades distintas, como a humanização hospitalar e a continuidade das atividades educacionais, que podem estar entrelaçadas.

O hospital é um espaço de atuação também de pedagogos. Mattos e Mugiatti (2007) afirmaram que este profissional promove o encontro entre educação e saúde, devendo não só visar a questão educacional, mas um atendimento pedagógico que compreenda o conceito integral de educação.

O pedagogo hospitalar deve pensar seu trabalho a partir da realidade de cada criança, considerando suas necessidades e limitações. Portanto, conhecer a criança é uma etapa crucial para a execução de suas atividades, tendo em vista que o planejamento individualizado também é um ponto importante no atendimento de cada criança.

Estes profissionais vivenciam algumas dificuldades no cotidiano, como a alta rotatividade de pacientes, o que torna necessário um planejamento que deva ser realizado em um curto prazo, para que assim a criança execute-o por completo. A falta de um local mais adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas é também uma problemática que dificulta os atendimentos, o que os obriga a ir a todos os leitos e adaptar as atividades para um espaço mais reduzido.

A brinquedoteca hospitalar é um espaço que, de acordo com a legislação brasileira, deveria existir em cada hospital que tenha regime de internação de crianças. Contudo, sabemos que essa não é uma realidade existente em todos os hospitais que fazem parte dessa categoria, o que dificulta a execução das atividades da equipe multidisciplinar, como também da pedagoga hospitalar.

O trabalho do pedagogo hospitalar deve ser feito de forma articulada, com atividades que tenham significados para as crianças atendidas, o que envolve diversas metodologias e recursos. O brincar tem um valor lúdico e pedagógico, que pode proporcionar aprendizados, além de tornar o ambiente mais acolhedor.

O brincar favorece o desenvolvimento infantil possibilitando a expansão da linguagem, da socialização e do pensamento. Por meio das brincadeiras, a criança se conhece melhor, passa a entender a situação vivenciada e conseqüentemente, a vivenciar, de uma forma menos dolorosa.

Desta forma, podemos concluir que o brincar para a criança hospitalizada contribui em sua formação, colabora no processo de aprendizagem infantil, promove o desenvolvimento cognitivo e auxilia na melhora do quadro de saúde da criança.

Entendemos que as dificuldades enfrentadas pelos profissionais na realização de

seus trabalhos com as crianças no hospital demandam mais apoio e ações afetivas das autoridades competentes, como gestores de hospitais e secretarias municipais e estaduais de saúde. São necessários espaços adequados e profissionais capacitados para cuidar do bem-estar da criança.

Terminamos esse artigo destacando o papel estratégico da medicina preventiva e da necessidade de continuidade das ações que levem à redução da mortalidade infantil para que cada vez mais as crianças vivam e para que vivam com qualidade. As lutas pelas garantias dos direitos sociais são imprescindíveis em uma sociedade desigual como a nossa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **As políticas do Brasil para atingir os ODM**. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/omsambiental/media/ODMBrasil.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL, **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**.

Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, DF, 21 mar. 2005.

BRASIL, **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**: relatório nacional de acompanhamento (2014). Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/odm/relatorios/5--relatorio-nacional-de-acompanhamento-dos-odm.html> Acesso em: 21 de dez. 2020.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. O significado da brinquedoteca hospitalar. *In*: VIEGAS, Dráuzio (org.). **Brinquedoteca Hospitalar: Isto é humanização**. 3. ed. Rio de Janeiro: WARKER, 2020. p 73-76.

FONTES, Rejane de Sousa. **A escuta pedagógica a criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, 119-138, mai./jun./jul./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>. Acesso em 21 jul. 2020.

FONSECA, Eneida Simões. **Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 4, n.1 – jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31308/17042>. Acesso em 23 jul. 2020.

FORTUNA, T, R. Brincar, Viver e Aprender: educação e ludicidade no hospital. *In*: VIEGAS, D. (Org.). **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2020, p 35-45. (Nome por extenso)

GASPAR, Maria Augusta Ribeiro et al. **Desigualdade social e hospitalizações por pneumonia em crianças menores de cinco anos no Estado do Maranhão.** Rev. Bras. Saúde Mater. Infant., v.20, n.1, pp.81-89, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292020000100081&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 abr. 2020.

MATHIAS, Thais Aidar de Freitas. ASSUNÇÃO, Amanda Nolasco. SILVA, Gisele Ferreira da. Óbitos infantis investigados pelo Comitê de Prevenção da Mortalidade Infantil em região do Estado do Paraná. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 445-453, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a04.pdf>. Acesso em 22 abr. 2020.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA et al. **Políticas públicas voltadas para a redução da mortalidade infantil: uma história de desafios.** Rev Med Minas Gerais 2012; 22 (Supl 7): S48-S55 Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/v22s7a07.pdf>. Acesso em 22 abr 2020.

NUNES, Cristiane Nobre. **Narrativas, saberes e práticas: a trajetória de formação do professor de classe hospital.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Cidade de São Paulo, 2014.

PEDRAZA, Dixis Figueroa. ARAUJO, Erika Morganna Neves de. **Internações das crianças brasileiras menores de cinco anos: revisão sistemática da literatura.** Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v.26, n.1, p 169-182, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ress/v26n1/2237-9622-ress-26-01-00169.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

PNUD, **Relatório de Desenvolvimento Humano 2003.** As metas de desenvolvimento do milênio: metas, objetivos e indicadores. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/metad_desenvolvimento_milenio.pdf Acesso em: 2 jan. 2021.

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

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Georgyanna Andréa Silva Morais¹³

RESUMO: O presente artigo trata de uma pesquisa bibliográfica cujo objeto é a alfabetização na perspectiva da formação humana, portanto, está fundamentado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Tem como objetivo analisar a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o campo da alfabetização nos estudos de Martins (2013); Dangió e Martins (2018); Martins e Marsiglia (2015); Galvão, Lavoura e Martins (2019). Evidenciamos que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a alfabetização é vetor de promoção da formação humana à medida que promove um ensino intencional e sistematizado, para além da decodificação e codificação dos símbolos gráficos, possibilitando a ampliação das funções psíquicas superiores e, portanto, contribuindo para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação humana. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article is a bibliographic research whose object is literacy in the perspective of human formation and, therefore, is based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology. It aims to analyze the contributions of Historical-Cultural Psychology to the field of literacy and is based on the studies of Martins (2013); Dangió and Martins (2018); Martins and Marsiglia (2015); Galvão, Lavoura and Martins (2019). We show that, for Historical-Cultural Psychology, literacy is a vector for the promotion of human formation as it promotes an intentional and systematic teaching, in addition to the decoding and coding of graphic symbols, enabling the expansion of higher psychic functions and, therefore, contributing to the development of the human psyche.

Keywords: Literacy. Human formation. Learning.

RESUMEN: Se trata de una investigación bibliográfica cuyo objeto es la alfabetización en la perspectiva de la formación humana. Tiene como objetivo analizar los aportes de la Psicología Histórico-Cultural al campo de la alfabetización a partir de los estudios de Martins (2013); Dangió y Martins (2018); Martins y Marsiglia (2015). Mostramos que, para la Psicología Histórico-Cultural, la alfabetización es un vector de promoción de la formación humana ya que promueve una enseñanza intencional y sistematizada, posibilitando la expansión de funciones psíquicas superiores, contribuyendo así al desarrollo de la psique humana.

Palabras clave: Alfabetización. Formación humana. Aprendizaje.

13 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica - GEPAPHC.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo destaca a importância da alfabetização como porta de acesso à cultura letrada, enfatizando a dimensão social e histórica do processo de aprendizagem da linguagem escrita, numa perspectiva de complexificação do psiquismo e formação humana.

Ler e escrever não são atividades espontâneas, mas processos que necessitam de ensino sistemático e intencional, por isso a conversão da escola na forma principal de ensino e educação. É justamente no espaço escolar que devem ser desenvolvidos processos educativos de maneira significativa e intencional por meio das interações sociais, neste contexto, com o propósito de mediar a apropriação da linguagem escrita.

Segundo Mortatti (2006), historicamente, a alfabetização no Brasil perpassou por quatro fases: a metodização do ensino da leitura, a institucionalização do método analítico, a alfabetização sob medida e a desmetodização do ensino, as quais não possibilitaram uma reflexão mais aprofundada no que se refere à relevância da mediação como interposição de conteúdo que provoca transformação no processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois ora baseiam-se em métodos sintéticos/analíticos ou limitam-se ao nível maturacional da criança e aos processos cognitivos de como constroem a escrita.

Desta forma, a proposta deste texto é promover uma revisão de literatura tendo como objetivo geral analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o campo da alfabetização, com base nos estudos de Martins (2013); Dangió e Martins (2018); Martins e Marsiglia (2015); Galvão, Lavoura e Martins (2019). É da maior relevância que os professores alfabetizadores compreendam que ao alfabetizar estão trazendo uma nova forma de perceber o mundo, algo novo para as crianças tanto de forma objetiva quanto subjetiva e por isso necessitam trabalhar as razões humanizantes.

A Psicologia Histórico-Cultural fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, que se caracteriza por captar a realidade objetiva como um todo, considerando o percurso histórico com todas as suas contradições e transformações. Destaca ainda a importância das relações sociais no desenvolvimento do psiquismo humano, visto que os seres humanos não se humanizam sozinhos e se tornam seres sociais por conta das mediações sociais que ora os transformam e ora são transformadas por eles.

O ponto nodal da perspectiva histórico-cultural é conceber a alfabetização como um processo de complexificação do psiquismo humano, pois está vinculada ao desenvolvimento da linguagem escrita. Diante disso, o presente estudo propõe uma reflexão com base na concepção de alfabetização nessa perspectiva, buscando contribuir para o avanço da compreensão da linguagem escrita por parte dos professores.

Sendo assim, partindo do contexto social, as contribuições da perspectiva histórico-cultural são de imensa relevância para a formação e execução do trabalho pedagógico com o intuito de promover a formação humana visando as lutas da classe trabalhadora.

É de suma importância que se compreenda que a qualidade dos processos de

ensino é que determinado nível de transformação no sujeito, visto que nem toda aprendizagem promove desenvolvimento. A aprendizagem é uma espiral crescente e, portanto, o resultado das relações sociais que influenciam os aspectos biológicos dos homens, no desenvolvimento do psiquismo e na utilização da linguagem como instrumento de comunicação entre os seres humanos.

2. A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao analisar historicamente as fases da alfabetização no Brasil, é possível perceber que, nesse processo, não se realizou uma reflexão mais aprofundada em relação à importância da mediação pelo professor no processo de ensino e aprendizagem e apropriação da leitura e escrita, pois se limitaram à questão dos métodos sintéticos e analíticos[BF1], e aos processos cognitivos ligados ao nível maturacional das crianças, focando em como aprendem a escrever, despreocupando-se com o como ensinar.

Contribuindo para preencher essa lacuna, Martins e Marsiglia (2015) apresentam a abordagem crítica da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski sobre a alfabetização, fundamentada no método materialista-dialético e baseada no aporte teórico-metodológico da lógica dialética, tendo como objeto de estudo a realidade concreta, captando-a no seu movimento real com todas as contradições e transformações.

Na perspectiva da lógica dialética, compreender a realidade na sua totalidade significa entender que não é possível construir conhecimento somente dividindo a realidade em partes e, em seguida, fazendo o somatório das partes do objeto, mas é necessário captar o todo com suas múltiplas determinações e transformações que o constituem, pois não é possível analisar ou compreender os fenômenos estando os indivíduos fora do contexto da sua realidade, se são constituídos pelo contexto no qual estão inseridos.

Além disto, o princípio do movimento destaca a importância de considerar-se o processo de transformação buscando compreender o trânsito do fenômeno ou objeto estudado. Tratando-se da realidade, significa abordar todas as mudanças quantitativas e qualitativas do simples ao complexo, observando como chegou a ser, o que é e o que poderá ser. E quanto às contradições, significa dizer que, com a identidade dos contrários, os opostos no processo de transformação se contrapõem e se transformam sucessivamente.

Diferente do enfoque construtivista, o enfoque histórico-cultural considera fundamental a matéria viva na relação organismo-meio, ou seja, os processos de evolução biológica diferenciam os homens dos animais por conta da capacidade humana intencional de se adaptar ao meio de acordo com suas necessidades, capacidade ligada à atividade vital humana, o trabalho. Por meio do trabalho, o homem é capaz de produzir cultura, porque produz condições de vida, constrói história e transforma o ambiente social.

O enfoque histórico-cultural coloca em destaque como os seres humanos se constituem por meio das interações sociais, as quais influenciam a natureza biológica e, muitas vezes, se contrapõem nas relações entre o sujeito e o meio, resultando assim no compor-

tamento humano. Por isso, a lei genética do desenvolvimento cultural do psiquismo afirma que as funções do desenvolvimento humano passam por dois planos, primeiro o intersíquico (decorrente das relações sociais) e em seguida intrapsíquico (de maneira mais subjetiva, após as vivências sociais, trata-se do que foi apropriado e ficou guardado na mente).

A criança é um ser social, que participa deste universo simbólico e cultural desde o seu nascimento, o que faz Martins e Marsiglia (2015, p. 25) afirmarem que,

[...] a vida em sociedade é fator determinante da própria constituição biológica dos homens. A sociedade, portanto, não é uma força externa e apartada do indivíduo à qual ele deva adaptar-se por força das circunstâncias, mas aquilo que historicamente o tem criado.

Como seres sociais, os homens se comunicam através da linguagem e para que possam dominar o ato de ler e escrever, que não são atividades naturais, é necessário passar por processos sistematizados e formativos para se apropriarem dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade.

Durante esse processo de apropriação do que a humanidade já produziu, vem à tona a questão da interiorização dos signos e as transformações que eles provocam nos processos psíquicos que já existem. Para tanto, um dos conceitos chave da teoria de Vigotski é a mediação, que significa “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2013, p. 46). Desse modo, mediar é interpor conteúdos significativos na relação do aluno com o objeto de estudo com o objetivo de promover a aprendizagem, transmitindo o conhecimento científico acumulado, problematizando e possibilitando que o aluno desenvolva suas funções psicológicas superiores a ponto de conseguir analisar e transformar a realidade na qual está inserido.

A Psicologia Histórico-Cultural defende inteiramente a contribuição da educação escolar para o desenvolvimento do psiquismo humano, principalmente por meio do trabalho com os conteúdos clássicos, que permitem o salto qualitativo de funções psicológicas elementares para funções psicológicas superiores, através de atividades planejadas intencionalmente pelos professores para a obtenção dos seus objetivos.

Para o autor Vigotski, as crianças se desenvolvem mediante as aprendizagens numa relação dialética. Na medida em que acontece a aprendizagem, o psiquismo se desenvolve e assim sucessivamente, mas isso não significa que toda aprendizagem promova desenvolvimento, pois a aprendizagem significativa que promove desenvolvimento humano deve estar para além de aprender apenas técnicas, mecanização e treinamento de habilidades, mas sim o estudo e compreensão de conteúdos científicos que promovam a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com as relações sociais, seja no contexto escolar ou fora dele, a apropriação da cultura acontecerá por meio de mediações significativas dos pares mais experientes. O

indivíduo internaliza o novo conhecimento que o transforma para que em seguida possa transformar a sua realidade de acordo com as suas necessidades de adaptação.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem escrita é o aprimoramento das funções psicológicas superiores como condição de formação humana, para além do caráter instrumental da alfabetização, e desenvolve-se em etapas: pré-instrumental (escrever imitando o adulto, sem atribuir significado e sem função mnemônica), atividade gráfica diferenciada (a escrita ainda não tem significado em si mesma, mas apresenta significado ao desempenhar a função mnemônica), escrita pictográfica (o desenho é utilizado como meio de registro, signo e símbolo) e escrita simbólica (domínio das técnicas e operações da escrita).

Assim, conforme Martins e Marsiglia (2015, p. 73), a alfabetização é,

[...] um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social”.

Portanto, nesta dimensão, se compreende que para que a alfabetização tenha significado e sentido social com base nas diferentes formas de utilização, é necessário que o professor saiba realizar uma intervenção pedagógica significativa e relevante que supere o caráter tecnicista de decodificar e codificar letras e avance ao processo de formação humana.

A alfabetização, na perspectiva de formação humana, destaca, inicialmente, que existem diversos conteúdos alfabetizadores para além do trabalho com as letras do alfabeto, as crianças e os demais alunos precisam do conhecimento produzido coletivamente e historicamente pela humanidade, para que possam relacioná-los a sua vida real, e possam até aprender a significar o que fazem na sala de aula.

3. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ALFABETIZAÇÃO

A Psicologia Histórico-Cultural advoga que os seres humanos são o resultado da relação entre o biológico e o social, por isso traz para o centro dos seus estudos a categoria trabalho como atividade vital humana que permite a inserção do indivíduo na história do gênero humano. O desenvolvimento da referida atividade requer o desenvolvimento da consciência (com saber) e que os homens saibam planejar e executar suas ideias. Assim, para Martins (2013, p.10):

[...] para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza.

A educação escolar, com base na Psicologia Histórico-Cultural, promove o desen-

volvimento do psiquismo e conseqüentemente da formação humana, ocasionando o salto qualitativo de funções psíquicas elementares para funções psíquicas superiores. Porém, é de extrema importância a qualidade dos signos que deverão ser apropriados através da mediação durante o ensino escolar.

Inicialmente, deve-se recordar que o referido estudo se baseia no materialismo histórico-dialético, que defende plenamente a natureza social do homem, pois o que a natureza e os aspectos biológicos não proporcionam passa a ser produzido pelo homem por meio do trabalho sobre a natureza, o que promove desenvolvimento do psiquismo como resultado das apropriações possíveis durante a relação homem/natureza.

O psiquismo, conforme Martins (2013), é um sistema interfuncional que une matéria e ideia (orientando o comportamento), graças ao qual se elabora a imagem subjetiva da realidade e é por meio dele que o homem se vincula à natureza. O psiquismo humano é desenvolvido com base nas atividades que o sujeito realiza na sua relação com o meio, na qual os sujeitos se apropriam dos signos (imagem da realidade construída pelos homens, meios auxiliares para solucionar problemas, ferramentas de trabalho), os quais recebem determinado significado que é internalizado pelo sujeito por meio da atividade e passa a modificar as relações.

As funções psíquicas elementares correspondem às respostas aos estímulos e expressam a relação funcional entre sujeito e objeto, enquanto as funções psíquicas superiores são resultantes das atividades que sustentam a relação entre indivíduo e tudo que está a sua volta e resulta da apropriação dos signos da cultura que transformam o aspecto biológico, o legado natural. Portanto, o psiquismo resulta exatamente desta constante contradição provocada pela transformação do elementar ao superior ou complexo.

É importante ressaltar que a atividade mencionada não corresponde exatamente à tarefa simples da escola que as crianças levam para responder ou pintar em casa, com perguntas e respostas, mas refere-se à atividade humana que é ocasionada por buscar responder a uma necessidade, e para isso necessita de uma intencionalidade, motivo para a sua realização, e é exatamente o que move o sujeito no seu vínculo com o mundo que o rodeia.

As funções psíquicas superiores como resultado dessas atividades realizadas pelos homens, resultam também na formação do comportamento culturalmente elaborado. Relembrando pontos importantes, o psiquismo humano tem natureza social, portanto, a sociedade tem grande influência na vida humana, na formação da personalidade do sujeito por meio das relações sociais que vão gerar nesse sujeito a internalização que permite que as funções do desenvolvimento humano passem por dois planos, o intersíquico e o intrapsíquico.

A lei da internalização proposta pela Teoria Histórico-Cultural postula que o desenvolvimento humano acontece sim em períodos, porém em uma espiral dialética, pois há avanços e recuos, paralisações e saltos qualitativos, o que originará as neoformações

caracterizadas como as novas estruturas formadas na personalidade da criança de acordo com as atividades que promovem mudança no psiquismo infantil.

Diante da discussão proposta, encaminha-se agora para o conceito de mediação dentro da Psicologia Histórico-Cultural, que significa fazer interposição de conteúdo, interferir potencializando o trabalho intelectual, provocando transformação. Nesta dimensão, a escola deve disponibilizar um universo de significados e conteúdos, cujo acesso fora dela não seria possível, adequando esse conteúdo à forma e ao destinatário.

É exatamente a qualidade dos processos de ensino que determinam o nível de transformação no sujeito, por isso a importância de considerar também a tríade mencionada anteriormente ao transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A educação escolar baseada na Psicologia Histórico-Cultural deve estar a serviço da formação humana do sujeito, tanto na atividade de quem ensina quanto de quem aprende, focalizando no desenvolvimento de atividades que tornem possível a apropriação das objetivações humanas.

As crianças estão em situações sociais de desenvolvimento distintas, e isto deve ser levado em conta e não a sua idade ou o seu nível maturacional, no momento da atividade de ensino, pois as idades dos alunos não têm correlação com os aspectos do desenvolvimento do psiquismo humano. A educação escolar deve propiciar a formação do pensamento abstrato, e isto requer o domínio da Teoria Histórico-Crítica, pois há uma lógica de ensino e a lógica da aprendizagem.

O pensamento do professor deve ser sintético, já que desenvolve a atividade de ensino, precisa ter domínio dos conteúdos que deve ensinar, portanto deve ter domínio das objetivações de conhecimentos, enquanto o pensamento do aluno é sincrético, durante a atividade de aprendizagem deve se apropriar dos conhecimentos mediados pelo professor. E dentro desta lógica de ensinar e aprender tem destaque a mediação, que pode receber a nomeação análise, que permite a superação da síncrese e avanço para a síntese.

De acordo com Martins (2013), o psiquismo como sistema interfuncional engloba os processos funcionais, que são extremamente relevantes para melhor captação das objetivações da realidade, a saber: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção e sentimento. Não haverá aqui uma caracterização e discussão ampla a respeito dos processos funcionais, no entanto é pertinente mencioná-los e discorrer sobre alguns dos seus aspectos, sobretudo porque são essenciais para a relação entre psiquismo e educação escolar, e a contribuição para o processo de alfabetização.

Sobre o processo funcional sensação, Martins (2013, p.122) afirma que “[...] desempenham um papel de primeira grandeza na formação da imagem subjetiva da realidade, representando, por assim dizer, a ‘porta de entrada’ do mundo na consciência”. Ou seja, os órgãos dos sentidos permitem a captação dos fenômenos da realidade de maneira parcial, isolada, por partes, já que cada órgão do corpo humano tem uma função.

A respeito da percepção, pode-se destacar que está ligada à formação da consciência assim como o processo funcional sensação. Porém, perceber é diferente de sentir, assim, por meio da percepção é possível captar o objeto na sua totalidade, o que torna possível a unidade dos aspectos do fenômeno percebido. Todo objeto percebido pressupõe que haja uma representação para o indivíduo, uma espécie de conceito ou significado dentro do contexto da consciência social a que pertence.

Durante a vida escolar e até pessoal, não raro costuma-se ouvir a expressão “preste atenção” ou “atenção” e até parece que todos, desde as crianças aos mais idosos, compreendem a complexidade ou relevância destas frases. A atenção é um processo funcional que precisa ser ensinado, precisa ser construído, talvez um dos mais importantes para o processo de alfabetização e educacional em geral. Ter atenção significa conseguir inibir os concorrentes e manter o foco no objetivo, na atividade, na imagem selecionada pela consciência.

A atenção se desenvolve durante todo o desenvolvimento do indivíduo. Inicialmente, com crianças pequenas, é necessário que a aprendizagem da atenção seja uma atividade mediada. É tarefa complexa, porém meios externos que sejam adequados à atividade realizada podem auxiliar e fazer com que mantenham o foco da atenção por mais tempo. Porém, em meio a aprendizagens e desenvolvimentos, o indivíduo sente a necessidade de dominar suas ações e manter o foco na atividade em que se quer obter êxito.

O processo funcional memória está relacionado exatamente com as questões de registro do que a humanidade vivenciou durante a sua história, e, portanto, memória de acordo com Martins (2013, p.154), “[...] é a formação da imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado”, no entanto, há tipos distintos de memórias que poderão se desenvolver de acordo com a necessidade e objetivos do indivíduo durante o seu desenvolvimento humano, mediante o seu vínculo com as atividades da sua realidade.

A relação da memória com a idade escolar da criança é extremamente importante, considerando que, para que se apropriem dos conceitos, signos e significados, precisam recordar o objeto, pensar sobre sua relação passada com o mesmo e o que conseguiu fixar na memória. Portanto, é necessário que avancem da memória involuntária para a voluntária, para assim, o aluno ter consciência de que precisa reter determinado conhecimento ou conteúdo para realização das suas atividades.

Conforme os estudos de Martins (2013), a linguagem é um sistema de signos que permite a comunicação entre as pessoas e, além disso, é por meio da mesma que há também o desenvolvimento da atividade intelectual através do uso dos signos, das palavras, que “[...] são os embriões da interpretação da realidade, e como tal desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica” (MARTINS, 2013, p. 175).

Na relação do indivíduo com a realidade está a origem do pensamento, que se desenvolve a partir do momento que somente as experiências sensoriais não são suficientes para que resolvam desafios ou problemas. Portanto, o pensamento é “um processo funcio-

nal que visa o estabelecimento de conexões mentais entre dados captados da realidade imbricando-se à linguagem no curso da sua formação” (MARTINS, 2013, p.224). Para que haja transformações qualitativas no pensamento é necessária a apropriação, o domínio dos conceitos científicos, que possibilitará ao aluno, um novo sistema de conceitos e significados potencializador de mudanças efetivas em sua relação com o contexto social.

Geralmente, ao se ter contato com crianças e muitas vezes observá-las brincando e com frequência ouvir suas histórias ou algum relato muitas vezes sobre algo incomum e engraçado, costuma-se comentar “que as crianças possuem imaginação fértil”. No entanto, tais situações se configuram como fantasia, pois a imaginação da criança não é mais fértil que a do adulto, visto que ela ainda não dispõe de pensamento abstrato. Na verdade, a imaginação é a construção da imagem antecipada do produto da atividade que o indivíduo precisa realizar.

Na relação sujeito e objeto, é imprescindível que o objeto afete o sujeito de alguma forma para que haja a formação da imagem. Isto significa que, diante da atividade com os objetos, o ser humano reage a isto e mobiliza todos os processos funcionais que irá configurar ou caracterizar suas vivências. Contudo, deve-se reiterar que o ser humano percebe suas emoções e sentimentos sob a forma de conceito e significado, ou seja, a emoção é uma reação com base nos sentidos enquanto os sentimentos são resultados do domínio da conduta, da relação entre emoções negativas e positivas e mobilizam-se em conjunto diante do contato com o objeto ou realidade.

Todos os processos funcionais contribuem para a alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista que o processo educativo também é um processo de humanização, e as transformações no psiquismo acontecem devido às mediações realizadas pelo trabalho pedagógico do professor que dispondo de tais conhecimentos poderá obter êxito e conseguir propiciar um ensino que trabalhe de fato a leitura e a escrita como comportamentos culturalmente formados.

A Psicologia Histórico-Cultural promove a reflexão crítica e significativa sobre o processo de mediação na aprendizagem da linguagem escrita, por estar pautada filosófica e metodologicamente no materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, é de extrema relevância que o professor compreenda a situação social de desenvolvimento psíquico do aluno, qual a sua relação com a história da linguagem na humanidade e como estes aspectos estão relacionados à alfabetização, visto que, leitura e escrita constituem o domínio de expedientes altamente complexos e abstratos, concebendo a alfabetização como processo de complexificação do psiquismo que está vinculada ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Seguindo a linha de pensamento crítico, é possível compreender então que as crianças não precisam atingir determinada idade para que possam ser alfabetizadas, pois de acordo com Dangió e Martins (2018), é necessário superar esta ilusão de hora certa, e dar ênfase ao processo que antecede a apropriação da leitura e da escrita, o que contribui imensamente para o desenvolvimento das primeiras significações da alfabetização.

Sendo uma apropriação altamente complexa, a atividade da escrita promove transformações no córtex cerebral que, de acordo com Dangió e Martins (2018), se caracterizam por realizar a reciclagem neuronal, que consiste no reconhecimento por parte dos neurônios dos aspectos da alfabetização, como por exemplo, os distintivos das letras, direita e esquerda, em cima e embaixo. No planejamento do trabalho pedagógico, o professor deve considerar todas essas questões, inclusive relacionando-as à compreensão que os alunos têm da língua escrita ensinada.

A escrita representa a fala, porém não se escreve da mesma forma que se fala, por conta da relação fonema e grafema que produzirá, na criança, o desenvolvimento da consciência fonológica, que diz respeito à relação entre o som e o que representa na escrita (letras). Para tanto, para obter êxito no trabalho pedagógico, o professor precisa ter domínio sobre morfologia, fonologia, fonética, sintaxe, semântica e pragmática para um ensino eficaz da língua portuguesa como objeto complexo.

Para as pessoas que ainda não se alfabetizaram, as letras são apenas riscos pretos em uma página branca (LEMLE, 1988 apud DANGIÓ; MARTINS, 2018), o que desperta o interesse da Psicologia Histórico-Cultural em refletir sobre o som e significado desses riscos, o que a sua aprendizagem promove no cérebro, quais as transformações que a alfabetização provoca no desenvolvimento humano.

Para que a criança desenvolva suas capacidades linguísticas e comunicativas, é necessário que o professor trabalhe conteúdos essenciais, tais quais “[...] a compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção escrita e o desenvolvimento da oralidade” (BATISTA, 2005 apud DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.91), o que enaltece o trabalho pedagógico na relevância dos processos pedagógicos e educativos.

Por outro lado, é de extrema importância que a escola tenha consciência de que a criança das classes populares, em geral, só tem acesso ao conhecimento externo da escrita por conta da sua situação de desenvolvimento social, pois fazem parte de uma classe social que foi excluída pelo sistema capitalista. Assim, é função da escola introduzir um sistema educativo que, além de promover letramento, contribua para a redução dessa desigualdade imposta pela classe dominante, de forma que se tenha então a tão almejada emancipação e formação humana.

Portanto, de acordo com Dangió e Martins (2018), o maior desafio do professor alfabetizador recai sobre conhecer a lógica da complexidade do desenvolvimento do psiquismo humano, a lógica da sociedade de classes, a estrutura da língua portuguesa com todos os seus aspectos altamente complexos, para que possa apresentar às crianças das classes populares o universo da alfabetização, destacando a leitura e a escrita enquanto promotoras da formação humana.

Nesta dimensão, compreende-se a riqueza dos aspectos propostos pela Psicologia Histórico-Cultural para a alfabetização, visto que:

Ao alfabetizar, o professor descortina o “novo” para a criança, tanto objetiva quanto subjetivamente, posto que, ao fazê-lo, está criando necessidades culturais, sendo esta, em última instância, a função precípua da educação escolar: criar motivos humanizantes (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 248).

Em suma, diante do contexto da sociedade capitalista, e conhecendo a função social da escola, o professor alfabetizador precisa conhecer os aspectos linguísticos, históricos, estruturais e discursivos da língua portuguesa para trabalhar com os alunos, e superar a visão instrumentalista de Alfabetização, construindo uma nova forma de ensinar pautada na transformação social por parte dos alunos que se reconheçam como ser social capaz de objetivar a realidade por meio da escrita.

A prática educativa baseada no enfoque histórico-cultural supera a compreensão biologizante do indivíduo, e o compreende como um ser social que resulta da relação entre o biológico e o social e, portanto, trabalha com mediações significativas durante cada atividade guia dominante de cada período do desenvolvimento psíquico da criança, captando a sua situação social de desenvolvimento com o intuito de verdadeiramente superar o analfabetismo.

Diante da realidade social, e das inúmeras dificuldades no processo de alfabetização mesmo com tantos projetos, métodos e técnicas aplicadas por professores alfabetizadores, a teoria abordada durante todo o trabalho traz aspectos teóricos e metodológicos importantes para que se compreenda o desenvolvimento da linguagem escrita e se trabalhe a apropriação da mesma a partir do conhecimento do desenvolvimento do psiquismo ligado à educação escolar.

O enfoque histórico-cultural afirma que o ensino sistematizado promove o desenvolvimento das funções psíquicas que, certamente, influenciarão na aprendizagem da linguagem escrita, trabalhando para além da instrumentalização para o mercado de trabalho, adotando a perspectiva de formação humana para de fato o sujeito atuar e transformar o meio social no qual está inserido, podendo ser capaz de objetivar a realidade por meio da escrita e repassar às gerações seguintes.

A Psicologia Histórico-Cultural ressalta exatamente a essencialidade da alfabetização para a formação humana porque defende que todos devem ter acesso aos bens culturais da humanidade por meio da comunicação propiciada pela linguagem escrita, por isso a essencialidade do seu referencial metodológico, histórico, teórico pautado no materialismo histórico-dialético, abarcando todo o contexto da realidade das escolas, incluindo questões de classes sociais, questões de desenvolvimento das crianças, o trânsito dos acontecidos com seus saltos e recuos e contradições para que haja a transformação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, para a Psicologia Histórico-Cultural, é um processo de formação humana na medida em que advoga o ensino da linguagem escrita, o ensino sistematizado e intencional com o objetivo de desenvolver funções psicológicas superiores que possibilitam a forma do indivíduo interpretar e atuar na realidade objetiva.

Assim, preconiza uma educação com o propósito de formação humana para que os sujeitos aprendam a ler e escrever não somente para dar conta das atividades do mercado de trabalho, mas para conseguirem alcançar melhores condições humanas, capacidade de transformar a sua realidade à medida que consiga satisfazer suas necessidades.

A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a alfabetização permeia a essencialidade em compreendê-la como a apropriação da linguagem escrita, no processo de educação escolar, tendo em vista que os alunos necessitam compreender e apropriar-se dessa linguagem e, assim, desenvolver-se humanamente, transformando a si e à realidade social em que vivem.

Neste artigo, procuramos evidenciar que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a alfabetização é vetor de promoção da formação humana à medida que promove um ensino intencional e sistematizado, para além da decodificação e codificação dos símbolos gráficos, possibilitando a ampliação das funções psíquicas superiores e, portanto, contribuindo para o desenvolvimento do psiquismo humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.(Não aparece no texto)

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A perspectiva construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário. Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**: Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, p. 1-16.

INFLUÊNCIAS DA AFETIVIDADE NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Maria da Conceição Martins¹⁴

Ivanilde Celeste Costa Leite Melo¹⁵

Antônio Carlos Chagas Galvão¹⁶

RESUMO: O presente artigo faz uma reflexão profunda, com informações e indagações sobre o campo da afetividade na vida escolar. Objetiva articular um diálogo entre conhecimento e afeto como dimensões inseparáveis, promovendo uma discussão sobre os campos de investigação na educação. O estudo de caso oferta uma metodologia de pesquisa, que oferece subtemas dissertativos embasados em citações reflexivas de renomados autores. Mediante a análise de todo trabalho, conclui – se o quão é importante saber equilibrar a afetividade e as emoções no ambiente escolar e na vida profissional dos professores e alunos.

Palavras-chaves: Afetividade; Emoção; Professor; Aluno.

RESUMEM: El presente artículo hace una profunda reflexión, con información e indagaciones sobre el campo de la afectividad en la vida escolar. Pretende articular un diálogo entre conocimiento y afecto como dimensiones inseparables, promoviendo una discusión sobre los campos de investigación. En el estudio de caso ofrece una metodología de investigación, que oferta subtemas de disertación basados en citas reflexivas de autores de renombre. A través del análisis de todo el trabajo, concluimos lo importante que es saber equilibrar la afectividad y las emociones en el ámbito escolar y en la vida profesional de docentes y alumnos.

Palabras clave: Afectividad; Emoción; Maestro; Alumno.

14 Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Boas Esperança - FAFI-BE. Pós-Graduação em Gestão, Docência e Tutoria em EAD e Letramento pela Formação Faculdade Integrada. E-mail: kayllaneta12345@gmail.com

15 Graduação em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Agrárias, pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão. Pós-Graduação em Meio Ambiente e Economia Verde e em Gestão, Docência e Tutoria em EAD e Letramento pela Formação Faculdade Integrada. E-mail: ivanildemelo02@hotmail.com

16 Graduação em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Agrárias, pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão. Pós-Graduação em Meio Ambiente e Economia Verde e em Gestão, Docência e Tutoria em EAD e Letramento pela Formação Faculdade Integrada. E-mail: antonio-carlos603@gmail.com

INTRODUÇÃO

A afetividade é uma ferramenta muito importante no processo de ensino – aprendizagem, ela influencia diretamente o cognitivo dos estudantes e contribui para uma aprendizagem de qualidade. A mesma auxilia o desenvolvimento intelectual dos discentes, e os ajuda a se reconhecerem como agentes autônomos do conhecimento em sala de aula.

Diante desses fatores, necessita -se que as grades curriculares dos cursos de formação de professores sejam avaliadas e incrementadas com componentes curriculares que incluam o estudo das emoções na atuação pedagógica entre professor/aluno na sala de aula.

As emoções vivenciadas em ambiente pedagógico, exigem que professor adquira habilidades e competências para poder direcionar os caminhos educacionais que precisam de cuidados, atenção e emoção, tendo em vista viver experiências que enfrentam obstáculos e vençam desafios, sem atingir um dos maiores tesouros que dispõe a vida humana: o afeto.

Mediante esse contexto, o presente artigo que faz a seguinte indagação: estaria o educador realmente preparado para lidar com as emoções dentro de uma sala de aula? O que se sabe é que um professor bem capacitado é consciente de seu papel, percebe a necessidade de como se como se trilhar caminhos pela área da dimensão afetiva, procurando compreender esses aspecto em ambiente educacional.

Sabendo das carências presentes no meio pedagógico, que este artigo propõe subtemáticas que abordam o universo emocional na relação professor/aluno, visando oferecer conteúdo que instrua o conhecimento do profissional docente para um olhar mais apurado sobre esse quesito.

As subtemáticas abordadas serão: a afetividade na vida escolar; a afetividade de acordo com Henri Wallon; a afetividade na vida do docente e trabalhando a emoção em sala de aula. Todas subtemáticas objetivam oferecer um leque de informações e embasamentos, que possam propiciar uma reflexão ao educador e como se preparar para trabalhar as emoções e afetividades no ambiente escolar.

AFETIVIDADE NA VIDA ESCOLAR

Conforme a visão de Gadotti (1999, p. 33) “a afetividade é um conjunto de fenômenos que envolvem os seres humanos durante toda a vida. fenômenos que se caracterizam pelos sentimentos, emoções e paixões, acompanhados sempre de prazer ou desprazer “.

É além da definição dada por Gadotti, podemos considerar que a afetividade consiste também na força de dois elementos antagônicos: o amor e o ódio, os dois desempenham um papel importante no desenvolvimento intelectual do homem em suas relações na sociedade.

Observamos que praticamente todo relacionamento baseia - se na afetividade. Quem afeta, de alguma forma também é afetado. As emoções atravessam toda a vida do ser humano. E trazendo para o âmbito da educação, o professor pode deixar marcas profundas na criança, quer seja positiva ou negativa.

Quem não se lembra da sua professora carinhosa? Ou daquela que era tão autoritária que causavam constrangimentos? Aquela que metia medo por causa das provas? São através de reflexões indagativas como estas que nos vem à tona as emoções que tivemos em sala de aula.

Se a educação não conseguir promover a construção do conhecimento por meio do afeto, do respeito às dificuldades e aos sentimentos do aluno, não será a base do autoritarismo e do castigo que formará cidadãos coerentes. Pois o afeto entre educador e educando é como uma semente lançada em terra fértil, germina numa rapidez surpreendente e produz frutos de qualidade. (CASTRO, 2008, p 9)

Segundo o pensamento de Castro, se não for através do carinho, atenção, responsabilidade que o educador passa expressar para com seus alunos, não é através de castigos severos, punições inadequadas que o mesmo o respeitará; porém é através do diálogo, do cuidado, estes responderão de forma satisfatória aos estímulos de seu orientador. O afeto cria vínculos de amor à profissão e ao próximo; o mesmo responde com bons resultados.

O afeto propicia uma relação que tem como base a confiança, o respeito, a admiração, tudo isso eleva a autoestima de cada um. E é nessa boa relação que o estudante reflete o prazer de estar no ambiente escolar. A falta deste mecanismo emocional traz comprometimento e influencia o emocional de crianças, adolescentes, adultos, pais e professores.

“A afetividade é tudo o que afeta de bom sob o olhar emocional, pode ser algo prazeroso ou não. As expressões das emoções são mais intensas e de amplas proporções quanto mais novas são as crianças”. (WALLON, 1995, p. 84)

Conforme a visão desse especialista, toda criança é dotada de afetividade, e as primeiras manifestações desse sentimento se dão até mesmo no período de gestação, quando o feto da pedalada no ventre de sua genitora. Wallon frisa que as relações entre inteligência e afetividade são inseparáveis. E as emoções mais marcantes são entre pais e professores.

Para Wallon (1995, p. 92) “a criança por sua vez é um ser dotado de afetividade. As primeiras manifestações começam na gestação. As emoções são mais marcantes nas crianças de pouca idade, as quais tem os pais e professores como referências.

Para o entendimento de Wallon, a percepção corporal começa desde muito cedo, e é tanto no exterior quanto no interior. Isso reflete até mesmo nas experiências individuais, podendo atingir o consciente e o inconsciente de cada indivíduo. O estado de

humor também é afetado pelas emoções, elas podem influenciar até no caráter, tudo isso restabelecido por relações momentâneas e provisórias, daí podemos distinguir ira, temor, aflição ou contentamento.

A AFETIVIDADE DE ACORDO COM HENRI WALLON

O médico francês Henri Paul Hyacinthe Wallon teve seus primeiros trabalhos direcionados ao estudo da afetividade. Ele formulou uma teoria sobre afetividade que ficou conhecida como “teoria da emoção e do caráter”. Para esse cientista a afetividade tem um papel essencial junto ao desenvolvimento da personalidade de cada ser humano. Enquanto a linguagem não aparece, são os movimentos que irão traduzir o comportamento nos gestos da criança.

No recém-nascido, os movimentos assemelham -se a uma simples descarga ineficiente de energia muscular, onde se misturam, sem se combinar, reações tônicas, espasmos e a brusca expansão de gestos não combinados, de automatismos ainda sem aplicação, como sejam movimentos de pedaladas já observáveis nas primeiras semanas [...] (WALLON, 1995, p. 236)

Mais uma vez este autor afirma que a afetividade se dá nos primeiros momentos da vida dos recém-nascidos, e as manifestações são orgânicas, no ventre da mãe o indivíduo em gestação responde às emoções sentidas por ela, tudo isso é completamente afetivo, as descargas musculares são uma comunicação entre a criança e mãe.

Segundo a teoria de Wallon, a afetividade é o início do avanço psicomotor infantil. É nela que se concretizam os valores, na relação dos adultos com os pequeninos que se criam os vínculos de afetos. Após a aquisição da linguagem a sensibilização da criança irá se constituindo pouco a pouco, o diálogo do toque e dos gestos vai perdendo o efeito, e a comunicação verbal passa a ser o mecanismo de interação.

A proposta da educação infantil deve considerar o currículo com um conjunto de experiências em que se articulam saberes e socialização do conhecimento em seu dinamismo, dando ênfase à gestão das emoções, entre outros aspectos (PCN, 2010 p. 19)

Pelo que enfatizam as afirmações acima, as experiências das crianças são articuladas conforme suas emoções. No tocante à educação, o docente é o gestor das emoções de seus estudantes dentro da sala de aula. Nesse sentido é fundamental planejar momentos de ludicidade que estimulem nos alunos emoções positivas.

Os pequeninos devem ser cuidados ao iniciarem seu desenvolvimento, e as dimensões que devem ser ativadas referem-se aos aspectos afetivo, motor, cognitivo, linguístico, ético e sociocultural. O educador deve estar ciente que essas dimensões são dependentes umas das outras na ação pedagógica.

Wallon (1995, p. 2200) “concebe a expressão emocional como uma etapa que precede a linguagem verbal e faz mais do que participar da vida mental [...]”.

Dessa forma, o autor da citação faz destaque a ação emocional, que segundo ele é um processo que tem continuidade a partir do nascimento, e dá seguimento até a fim da vida de cada indivíduo.

É através da emoção que surgirá a lingual verbal. E notamos que, de fato, a afetividade é uma necessidade do recém-nascido. Observamos que quando a criança chora é porque está com dores, sente fome, quer alguma coisa ou sente algum desconforto.

De acordo com o pensamento de Wallon, a emoção é concentrada no centro da consciência, ela atua no social da criança, e no plano fisiológico para o psíquico do pequenino. Ao ver do médico e estudioso as emoções são como reações incoerentes e tumultuadas. Ele também destaca o seu efeito que pode ser perturbador e ao mesmo tempo desagradável sobre a afetividade intelectual e motora.

As emoções provocam nos indivíduos o aumento de descargas energéticas e se tornam úteis para o mundo físico, as emoções são reações organizadas e que exercem total controle no sistema nervoso central. Pode – se buscar a compreensão das emoções, tentando entender as reais interações delas na criança. E na ação sobre o meio físico, que se deve buscar o significado das emoções. (WALLON, 1995, P. 234)

Nesse sentido, o afeto está ligado diretamente às emoções, e as emoções estão ligadas ao sistema nervoso central. Um fator desencadeia o outro, que por fim faz com que a criança em desenvolvimento, reaja aos impulsos que lhes são demonstrados. Percebemos então que a afetividade tem uma enorme influência sobre o indivíduo nos meios físicos, motor, cognitivo, social e cultural.

A AFETIVIDADE NA VIDA DO DOCENTE

A relação professor-aluno vem sendo discutida ao longo da história, por diferentes fatores que abrangem as ordens social, política, humana e educacional. Os dois membros na sala de aula são afetados por emoções, e as mesmas influenciam no estado psicológico e físico no meio pedagógico, conforme salienta o estudioso Içami (2007, p. 13)

“para se ter uma noção mais esclarecedora das regras que dão permissão à comunicabilidade e o respeito, se torna necessário uma avaliação de cada um dos elementos que envolvem a relação entre docente e discente”.

Podemos constatar em primeiro lugar que, o professor é um ser humano, passível de equívocos e pode ser atingido por qualquer problema, tanto no âmbito pessoal como profissional. Na forma como concilia o seu trabalho e sua vida pessoal, resultará em suas atitudes, assim como nas maneiras de encarar os conflitos que possam surgir em sala de aula. Mas aí nós perguntamos: estaria esse profissional do ramo docente preparado para lidar com suas emoções e a dos seus alunos?

Às vezes pode acontecer que, mediante alguns despreparos, o professor possa agir de maneira incompreensiva, estressante ou descontrolada, buscando solucionar seus

conflitos que são gerados pelas emoções que apresentam seus educandos, ocasionando o afastamento ou o agravamento dos conflitos entre professor e aluno. Tais reações por parte dos professores se deve à falta de conhecimento de si mesmo ou até mesmo a falta de uma profunda análise de suas condutas em sala de aula.

No entanto, é bom que se perceba que em alguns casos, um mestre que só se preocupa em ser amado por seus alunos não suspeita da tirania que pode desenvolver sobre eles. O que se tem a fazer é avaliar o educador sob a ótica pedagógica e educativa, através de entrevistas sondá-lo indiretamente, procurando observar seu comportamento diante de possíveis conflitos. Daí traçar estratégias, bem como acompanhamento psicológico, trabalhando e preparando esse profissional para lidar com suas emoções e as emoções dos seus educandos.

Nas ações do professor podem ser evidenciados condicionantes positivos e negativos. Refletem nele problemas pessoais e familiares como: baixos salários, desentendimentos com a direção da escola ou com colegas de trabalho, desmotivações. A forma como o educador aprende a lidar com esses impasses, afetará em sua atuação em sala de aula.

Aliar a atuação docente por esse anglo, não é admitir que alunos pudessem ser atingidos com o mau humor e os problemas do professor, mas, tornar o ensino mais humano. Cuidar do profissional é, muitas vezes, a melhor solução para a criança difícil. As reações sentimentais variam conforme cada aluno, podendo surgir atração ou repulsão como resultado entre eles (TIBA, 2007, p. 53)

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve ser conhecida não apenas pela estrutura biofisiológica, mas também, na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz na escola. (SLTINI, 1997, p. 73)

Sobre a ótica das citações supracitadas, podemos observar os dois lados da moeda. O cuidado como professor e sua saúde mental e psicológica, através de um equilíbrio emocional. Por outro lado, o deve conhecer seus discentes pelo emocional. Conhecer e entender a criança para poder lidar com suas emoções e o caminho mais adequado e humanizado.

Wallon, também em suas pesquisas e estudos nos alerta para a relação entre afetividade e inteligência.

“Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência, e como ela está presente no ser humano tem que ser analisada aspecto por aspecto, passo a passo [...]” (WALLON, 1963, p. 12)

Nesse sentido, a afetividade está tão presente na vida do ser humano como a inteligência no decorrer da sua existência. Uma tentativa de ruptura entre ambas poderá acarretar profundos confrontos, ambas são dimensões inseparáveis e essenciais na constituição da personalidade de cada indivíduo. Não se discute a importância que a escola tem

ao formar cada um desses pequeninos. As vivências tidas com a experiências de mundo, possuem um enorme significado para o desenvolvimento afetivo e social da criança.

A escola por sua vez assume um papel relevante no desenvolvimento infantil, e o professor tem uma participação ímpar nesse processo, desse modo, o professor deve saber lidar com as emoções dentro d sala de aula, com alunos da creche e da pré-escola, onde se exigem muitas habilidades do professor, pois daí depende todo o desenvolvimento da aprendizagem. Porém torna -se muito difícil atuar numa situação emocional sem se deixar envolver por ela. O afeto do educador resulta na permanência na escola, como também, pode influenciar no afastamento dela. (SALTINI, 1997, p. 66)

Portanto, Saltini, propõe que é um desafio o trabalho pedagógico para um professor na Creches e séries iniciais da Educação Infantil, uma vez que o professor terá que manter o equilíbrio emocional a vida pessoal e profissional, uma vez o afeto do professor com a criança será crucial para o seu desenvolvimento intelectual e para a sua permanência na escola.

Segundo Içami Tiba (2007, p. 34) “a falta de habilidades para administrar crises emocionais na sala de aula, causa desgastes físicos e psicológicos, por não saber lidar ou interpretar as emoções, isso traz prejuízo ao educador em sua prática pedagógica”.

De acordo com o autor, percebemos que uma má gestão de pensamentos, emoções e formas de lidar com os problemas conflitantes e variações em uma prática pedagógica, pode acarretar em consequências que não atingem apenas o professor, mas seus alunos também. Nesse sentido.

A dimensão da afetividade pode ser considerada a uma mola que impulsiona para uma discussão, não basta apenas entender ela, é necessário injetar o estudo desse aspecto no curso de formação de professores, assegurar que a competência é um meio de favorecer uma ação pedagógica mais eficaz. Assim, enquanto o conhecimento das emoções é para o professor uma mola mestra do equilíbrio, o desconhecimento pode significar o risco de um insucesso escolar. (FREIRE, 2010, p. 57)

Portanto, segundo Freire, é fundamental uma relação afetiva positiva, podendo criar laços de amizade, nutrir as emoções, unir as pessoas, criar vínculos entre professor e aluno. Essas interações podem transformar a vida na escola mais prazerosa e agradável, trazendo acolhimento. Porém o insucesso nessa relação afetiva, pode trazer manifestações desagradáveis. Assim, o trabalho do professor na educação infantil exige sensibilidade para entender o lado emocional e as características das crianças.

Na atuação docente na Educação infantil, faz parte do trabalho lidar com emocional e suas manifestações que podem ser de: choros, gritos, mordidas, abraços, rabiscos, silêncio. Por causa disso, é de grande importância no curso de formação de professores serem abordados essas questões desafiadoras

Freire (2010, p. 11) responde que:

A tarefa do ensinante é exigir seriedade, preparo físico, emocional e afetivo. Como poderia os cursos de formação de inicial, continuada ou serviço, preparar o professor emocionalmente e afetivamente? O professor vivencia momentos de extrema afetividade, e nessa vivência não basta apenas teorias; é preciso a reflexão de como anda a sua prática pedagógica baseada em sua afetividade e das crianças.

O mundo afetivo desses cem números de crianças é roto, quase esfarelando, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças precisam de professores e professoras profissionalmente competentes e amorosa e não de puros tios e tias. (FREIRE, 2010, p. 73)

Freire se refere ao amor que o educador deve ter pelo seu ofício em sala de aula, um ofício que é de um querer o bem do outro; o de saber amar todas as crianças da sala, até mesmo aquelas mais difíceis. Outra questão é o professor ser comparado com um mero tio ou tia; a sua atuação deve ir mais adiante que um mero parentesco de oralidade e posição.

Sua verdadeira função é educar, ou seja, cuidar para que se tenha em formação um cidadão capaz enfrentar desafios pelo caminho ao longo da vida, é formar indivíduos emancipados e conscientes de seu papel social.

Para tanto, é preciso uma maior valorização principalmente dos profissionais da Educação Infantil, dessa forma será mais fácil esse profissional lidar com afeto e emoção, visto que, a insatisfação profissional impacta diretamente no seu emocional.

TRABALHANDO A EMOÇÃO EM SALA DE AULA

Segundo Wallon (1996, p. 12) “a emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica. É o elo necessário para a compressão da pessoa com o ente completo”.

Significa dizer que a ligação da vida orgânica ao psicológico, também perpassa pela aprendizagem ligada ao desenvolvimento integral da pessoa humana. A instituição escolar não se limita a aplicar instrução e conhecimento, mas a função de ajudar a moldar a personalidade de cada criança.

A partir do regresso dos pequeninos na escola, inicia-se um novo rumo. Cada criança deixa a exclusividade familiar, passando assim a viver num ambiente com outras pessoas e novas regras. A partir dessa nova etapa, seu universo infantil começa ser ampliado com culturas e pessoas diferentes, tudo mesclado numa sala de aula.

A criança quando vai à escola leva consigo conhecimentos já construídos quanto às experiências afetivas vivenciadas em casa. É indiscutível que a escola possui um importante significado para o desenvolvimento social e afetivo da criança. Através da socialização que a escola promove, ela assume um papel significativo na vida da criança. (IÇAMITIBA, 2007, p. 44)

Segundo a visão de Içami, quando os pequenos chegam nas instituições de Educação Básica, principalmente na etapa da Educação Infantil, já trazem consigo uma formação prévia, e essa cultura de ensinamentos e afetos irá ser ampliada de acordo com suas novas experiências vividas.

É importante considerar o estudo das emoções um suporte importante na vida pedagógica. Uma vez que esta possibilita que o professor atue nos mais diversos setores do campo afetivo do aluno.

Para Wallon (1963, p. 73) “deve -se saber que a personalidade é construída basicamente, por duas funções: a afetividade e a inteligência. A palavra personalidade é considerada no sentido do ser físico-psíquico e tal como ele se manifesta”.

Para o autor, a formação da personalidade também está ligada à afetividade, que por sua vez faz parte da emoção que está ligada ao conjunto de dos sentidos que compõem o cognitivo, ambos se completam. A afetividade, bem como a inteligência, não surge prontamente, mas também não permanece imutável. Ambas são construídas e moldadas mediante a necessidade de afeto.

A emoção é algo que está presente durante toda a vida da pessoa humana, até mesmo no estado de tranquilidade ela se encontra como latente. Ela convive dentro do ser em perfeita comunhão, quando uma se sobressai em uma atividade, a outra está acalmada. A emoção é um colorido importante na das pessoas, é uma surpresa agradável, ou uma visita inconveniente, uma expressão pura e ao mesmo tempo desenfreada nos gostos e preferências.

Segundo Tiba (2007, p. 87) “a emoção pode ser imprevisível, pois ela surge nos momentos de completa vulnerabilidade do indivíduo. Esta, embora seja absoluta, não é a única ação sobre o sujeito. Manter o equilíbrio exige redução de estado emocional, que por sua vez, implica o exercício de racionalizar.

Nesse sentido, é necessário que seja encontrado um ponto de equilíbrio, dessa forma as decisões serão mais justas e equilibradas emocionalmente e racionalmente.

A inteligência, por sua vez, costuma ceder espaços aos caprichos da emoção, pois sempre que esta se exprime, suprime a atividade intelectual e reduz para si todas as possibilidades do sujeito. A falta de clareza a respeito da ligação existente entre o movimento e a emoção interfere, muitas vezes, na relação professor/aluno. (WALLON, 1963, p. 75)

Dessa forma, Wallon, comenta que o professor pode cometer enganos ao interpretar algumas expressões de alegria como uma indisciplina. Isso pode levar a uma irritação do docente por uma simples presença de euforia em uma criança, tal situação ocorre por falta de preparação para lidar com algumas necessidade posturais.

Em muitas vezes o professor deixa de transparecer em suas atitudes um surto de cólera, que os alunos percebem, acreditando resolver situação por meio de sua invulnerabilidade. Tal atitude o envolve em circuito perverso, tornando-os espectadores dos contágios

da emoção negativa. Esta por sua vez, precisa de espectadores, de cúmplices. (IÇAMI TIBA, 2007, p. 78)

Uma emoção negativa, quando tem a sala de aula por plateia, acaba comprometendo a atuação do docente em sua transmissão de conhecimentos. Isso provoca desgastes físicos e psicológicos, e tem como consequências, o prejuízo na aprendizagem do aluno.

Assim o estado emocional dos professores interfere nas suas atividades pedagógicas, ações equivocadas, surtos de raiva ou ódio terão efeito catastróficos em toda turma, que poderá causar aversão dos alunos ao professor, e podem impactar por toda a vida do discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das subtemáticas apresentadas no presente artigo podemos considerar que o professor precisa estar ciente dos aspectos e dimensões que movem a sua prática em sala de aula, e que a afetividade influencia e muito no aprendizado em sala de aula.

É percebido que na maioria dos ambientes escolares, a afetividade das crianças não é trabalhada de forma eficaz, o que a deixa um extremo anonimato. Em uma realidade totalmente obscura. O docente, por sua vez, tenta se flexibilizar, e nessa tentativa, acaba se omitindo ou se estressando em meio aos conflitos, não percebendo que tais atitudes são emoções provocadas muitas das vezes pelos desajustes familiares.

Conclui – se também que o professor em parceria com a família, são dois principais fornecedores de vínculos afetivos para as crianças no início de sua formação de personalidade. Por isso, é sugerido durante o estudo dos subtemas, que nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, devem ser incluídos componentes curriculares que ofereçam estudo das emoções na vida estudantil.

Por outro lado, constata – se que a afetividade do professor, juntamente com suas emoções precisa ser trabalhada, para que esta influencie positivamente na vida do discente que lhe é confiado. Trabalhar o afeto do profissional da educação, é sobretudo melhorar sua prática pedagógica no processo de ensino/aprendizagem.

Portanto, nessa perspectiva o estudo das emoções é fundamental nas relações afetivas em sala de aula, é ela que vai nortear o professor como lidar sobretudo situações de conflitos.

Portanto, se pensar que as emoções não são um julgamento que fazemos dela, ou comportamentos que apenas ajudam a gerar uma plateia agradável com atores envolvidos. Concebe – se sob o prisma destes conhecimentos, a pluralidade das emoções que estão à nossa disposição, e que nos permitirá aprender a conviver com elas, a encará-las como um aprendizado necessário para a vida, tanto pessoal quanto profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

CASTRO, Maria Edleide de Souza. **Educação: limites e afetividade.** Salvador: Editora Petrus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não: cartas de quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'água, 2010.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa.** 1ª ed. São Paulo: Editora Gente, 2007.

SALTINI, Claudio J. P. **Afetividade e Inteligência.** Rio de Janeiro: DPA, 1997.

WALLON, Henri. **Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem.** Lisboa: Edições 70, 1965.

_____. **Psicologia e Educação na Infância.** Lisboa: Editora Estampa, 1995.

LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

desafios e possibilidades para a construção de novos saberes.

Edivana Valéria Rosa Siqueira*

Rosiane Silveria Rodrigues Veloso**

RESUMO: É consenso entre os estudiosos e educadores que, por meio da leitura, o indivíduo se torna mais crítico diante da sociedade e de todas as questões que o cercam. Há um discurso prevalente de que é a escola a mais conceituada agência de letramento e, portanto, é a ela que a sociedade delega como uma de suas principais funções, a missão de oferecer um ambiente propício às práticas de leitura, em especial às literárias. Os documentos oficiais que tratam do currículo escolar determinam o trabalho com o letramento literário como eixo de relevância no Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, explicitam que a literatura é fator determinante para formação cidadã. Em oposição ao discurso uníssono acerca da importância da literatura e da formação leitora não raro, encontramos alunos desmotivados e insatisfeitos com as aulas de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à leitura de textos literários, por considerá-los complexos e de difícil compreensão. Neste artigo apresenta-se como questão fundante o resgate do letramento literário, como alternativa ao trabalho docente destinada à (re)aproximação do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental à leitura em uma perspectiva de construção de sentidos, identificação de valores, identidade e identificação de características, que a partir de uma abordagem metodológica conduzem ao desenvolvimento de habilidades e competências ao processo da formação de leitores por fruição. Além disso, é necessário que a escola assuma a responsabilidade que lhe cabe nesse processo, pois é um dos poucos espaços em que as crianças e jovens têm acesso ao saber literário sistematizado e ampliado em prol da formação de leitores e sujeitos ativos em uma sociedade letrada.

Palavras-chave: Letramento literário. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: It is a consensus among scholars and educators that, through reading, the individual becomes more critical of society and all the issues that surround him. There is a prevailing discourse that the school is the most respected literacy agency and, therefore, it is to it that society delegates as one of its main functions, the mission of offering an environment conducive to reading practices, especially literary ones. The official documents dealing with the school curriculum determine the work with literary literacy as an axis of relevance in Elementary Education and, at the same time, explain that literature is a determining factor for citizenship education. As opposed to the unison discourse about the importance of literature and reading training, it is not uncommon for students to be unmotivated and dissatisfied with Portuguese language classes, especially with regard to reading literary

texts, as they are considered complex and difficult to understand. This article presents as a fundamental issue the rescue of literary literacy, as an alternative to teaching work aimed at (re)approaching students in the final years of Elementary School to reading in a perspective of construction of meanings, identification of values, identity and identification of characteristics, which from a methodological approach lead to the development of abilities and competences to the formation process of readers by fruition. In addition, it is necessary for the school to assume its responsibility in this process, as it is one of the few spaces in which children and young people have access to systematized and expanded literary knowledge in favor of the formation of readers and active subjects in a literate society.

Keywords: Literary literacy. Teaching. Portuguese language

INTRODUÇÃO

É consenso entre os estudiosos e educadores que, por meio da leitura, o indivíduo se torna mais crítico diante da sociedade e de todas as questões que o cercam. Há um discurso prevalente de que é a escola a mais conceituada agência de letramento e, portanto, é a ela que a sociedade delega como uma de suas principais funções, a missão de oferecer um ambiente propício às práticas de leitura, em especial às literárias.

Os documentos oficiais que tratam do currículo escolar, mais precisamente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), determinam o trabalho com o texto literário como eixo de relevância no Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, explicitam que a literatura é fator determinante para formação cidadã.

Em oposição ao discurso uníssono acerca da importância da literatura e da formação leitora não raro, encontramos alunos desmotivados e insatisfeitos com as aulas de língua portuguesa, especialmente no que se refere à leitura de textos literários, por considerá-los complexos e de difícil compreensão. Para delimitar o objeto de estudo toma-se relatos informais de professores da educação básica no que concerne a receptividade dos alunos às proposições de leitura de livros literários, percebendo-se quase uma unanimidade nas afirmações quanto a não demonstração de interesse dos alunos pelos textos e/ou livros literários que leem e que só o fazem para cumprir uma obrigação, ou seja, o ato de ler esse tipo de texto não representa prazer.

Os professores também relatam as dificuldades quanto à identificação das metodologias adequadas para o trato com o texto literário no Ensino Fundamental. Dessa forma, surgem questionamentos, tais como: Por que os alunos nos anos finais do Ensino Fundamental apresentam distanciamento dos textos literários? É por que não gostam, ou por não lhes fazer sentido? Qual a necessidade do trabalho com esses textos? O problema está no aluno ou na forma como a literatura é apresentada na escola? A solução está no próprio texto ou na abordagem que se faz?

Neste artigo apresenta-se como questão fundante o pouco envolvimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com o letramento literário, partindo-se do pressuposto de que esses não conseguem construir e atribuir sentidos para o texto literário, demonstrando não se sentirem parte do mundo real ou fictício do autor pela forma como os textos são apresentados.

Assim, volta-se para a preocupação de resgate da importância dos textos literários, como alternativa ao trabalho docente destinada à (re)aproximação do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental a esse tipo de leitura em uma perspectiva de construção de sentidos, identificação de valores, identidade e identificação de características de uma determinada época a partir de uma abordagem metodológica que condiz com as habilidades e competências que a literatura auxilia desenvolver aliadas ao processo da formação de leitores por fruição.

2 DEMANDAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

A partir de 2008, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mostrou às escolas a necessidade de refletir sobre as habilidades e diferentes aprendizagens que os estudantes precisam alcançar para sua formação em cada etapa da Educação Básica.

[...] a organização das práticas de linguagem [...] por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL/BNCC, 2018, p. 84).

Essa divisão possui a função didática de possibilitar a compreensão que os textos fazem parte não só da prática escolar, mas de toda a vida social, contribuindo para a organização do conhecimento sobre a língua. Além disso, ampliam a integração com as outras disciplinas, na medida que possibilitam a compreensão e articulação a outros campos do conhecimento.

Neste sentido, de forma específica, o *campo das práticas de estudo e pesquisa* tem o objetivo de ensinar o aluno a ler gráficos, interpretar textos de divulgação científica e entender termos técnicos, interagindo com as outras áreas do conhecimento. Esse campo atua de forma global no aprendizado, mostrando ao aluno que existem linguagens diversas e que cada uma delas têm sua coerência ao ser aplicada no contexto adequado. São alguns gêneros desse campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

Como um campo específico dos anos finais do Ensino Fundamental emerge o *campo jornalístico-midiático*, que se conecta com as práticas de leitura e produção do campo de

atuação na vida pública com o objetivo de ampliar o contato e o entendimento das crianças e jovens com a informação e opinião.

Pretende o campo *jornalístico-midiático* desenvolver a escuta, leitura e produção de textos, o interesse pelos fatos que acontecem na comunidade, cidade e no mundo e como eles afetam a vida das pessoas. Representam gêneros textuais desse campo: reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot publicitário, etc.

O propósito do campo *artístico-literário* visa colocar o aluno em contato com textos literários e artísticos dando continuidade ao trabalho de formação originado nos anos iniciais, para instigar o gosto pela leitura, ampliando seu leque discursivo, busca favorecer a diversidade cultural e a inclusão de experiências estéticas ao ato de ler, por isso, deve estar presente em todo o Ensino Fundamental.

Constitui-se em um campo desafiador ao trabalho do professor, na medida em que estimula a construção de novos saberes docentes, contudo é de grande relevância aos alunos por se relacionar com aspectos peculiares da literatura. Definem como gêneros desse campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, romances, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.

Por fim, aborda-se o campo de *atuação na vida pública* que trabalha temas que impactam questões de cidadania e de coletividade, é ensinado por meio de habilidades tais como: compreensão dos direitos e deveres do cidadão, interpretação de leis e estatutos, entre outros. Assim, promover o contato com essas habilidades desde cedo pode ajudar no processo de transformação e cidadania. Logo, é fundamental que o aluno se insira na sociedade, aja de modo crítico, interaja positivamente e proponha soluções. Enquadram-se como gêneros textuais desse campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação; regras e regulamentos.

Segundo a BNCC, a opção por esses campos segundo a BNCC, deu-considerou que

[...] eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL/BNCC,2018, p.84)

Analisando-se essas novas configurações vale destacar que, para o ensino de Língua Portuguesa, mais importante do que ensinar ao aluno a estrutura ou a composição de um determinado gênero, é prepará-lo para atuar nas práticas de linguagem de acordo com o campo de atividade no qual o gênero está inserido. Na busca de consolidação desse processo, os textos devem ser utilizados para explorar as características do campo e do gênero em que estão inseridos, as ações desenvolvidas, os agentes, os interesses e os conflitos presentes na construção textual.

Diante disso, a BNCC (2018), determina como proposta atualizada para o ensino de Língua Portuguesa

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica (BRASIL/BNCC, 2018, p.67)

Sendo assim, é nesse sentido que o letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental ganha espaço. A BNCC também propõe lançar um olhar multicultural para a seleção das obras e/ou textos literários, fazendo apresentar as literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, latino-americanas e, de literatura universal, autores clássicos ou contemporâneos que incrementam o acervo que deve estar à disposição dos alunos do 6º ao 9º anos com a missão voltada para formar leitores que conseguem mergulhar nas várias camadas de sentido do texto, embrenhando-se nas inúmeras vozes que as compõem para, não só dominar esse tipo de escuta e escrita literária, mas também associar seus personagens, dramas/conflitos com empatia, construindo e identificando valores de uma época, comparando-os ao seu cotidiano, de forma a se fazer ouvir.

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, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL/BNCC, 2008, p.71)

Assim, ao considerar os textos literários em meio às práticas de letramento, destacando seus aspectos culturais, históricos, linguísticos e semióticos. É necessário pensar a escola como espaço leitor e produtor de literatura e não reproduzidor de práticas de ensino que engessam o texto literário, diminuindo sua abrangência significativa e sua capacidade criadora de mundos.

Nesse processo de construção, surge o desafio de contribuir para a formação de leitores e produtores de literatura, sendo para isso primordial que o professor rompa barreiras da leitura do texto literário, construindo novos saberes e considerando sua constituição multissemiótica em seu caráter provocador ante às questões sociais subversivas da própria linguagem, de modo que o aspecto histórico seja levado em conta, mas não tratado com exclusividade.

As atividades de sala de aula com textos literários não devem se limitar, exclusivamente, ao “deleite” no ato de ler. Logo, cabe ao professor, ao desenvolver metodologias que abarque o ensino de língua portuguesa com textos literários, pensando sobre o que pode dizer sobre uma sociedade, suas ideologias, estereótipos criados, ou seja, entendê-la em seu aspecto mais amplo e proximal à realidade do leitor.

Para Candido (2004), o que a literatura conhece dos homens constitui o estrago da linguagem. A literatura rompe o limite da própria linguagem, de tal forma que o homem, ao adentrar a tessitura do texto literário, precisa perceber suas implicações sociais, políticas e estéticas.

Ao se pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa e o letramento literário cabe levantar uma interrogação a respeito desse tipo de leitura: qual a finalidade do trabalho docente com os textos literários na sala de aula? Respondendo a essa indagação para além do que já foi dito, importa refletir sobre a relação entre literatura e ensino, a abordagem dada ao texto literário e as metodologias desenvolvidas para a sua leitura.

Daí tem-se o que vai delineando a preocupação, no tocante a proposta de ensino de Língua Portuguesa mediante o viés da leitura do texto literário. Sob essa égide, é essencial que o trabalho docente oportunize a formação do leitor crítico e competente, não necessariamente do texto literário, mas também que o aluno se valha desse instrumento para a construção dos sentidos imanentes do texto e, dessa forma poder intervir na realidade cultural em que se insere. Segundo Cosson (2018), acredita-se que o letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental não pode estar reduzido a uma espécie de leitura deleite dos anos iniciais, nem tampouco para fins da consolidação da escrita ou da competência leitora nos anos finais.

Esta abordagem dos textos literários corrobora, pois, com a formação das humanidades, à medida em que o contato com obras diversas é fomentado. A partir do texto literário, o aluno tem a possibilidade de construir teorias de conhecimentos observando seus aspectos como elemento cultural, histórico e socialmente construído.

Percebendo-se o processo de outro ângulo, pode-se conceber que os textos literários não podem ter seu ensino condicionado por outros componentes curriculares. Esses precisam ser estudados em seu aspecto provocador de novos significados, de subversão da própria linguagem, de (re)criação de mundos possíveis a partir da projeção imaginária desenvolvida pelo ser humano a partir do processo de leitura. Neste sentido, Cosson (2010, p.45) afirma que “a literatura é, sem dúvida, um dos caminhos. É a partir dela que a escola poderá desenvolver no aluno as competências da leitura e da escrita”.

O trabalho em sala de aula com o letramento literário pode instigar professor e alunos a se aproximarem e se distanciar em um movimento contínuo de leitura, que se diferenciam entre si, mas se imbricam no sentido da construção da personalização singular e, ao mesmo tempo, universal do leitor. A sala de aula transforma-se em um ambiente dinâmico e instigador para desenvolvimento das relações sociais humanizadas.

Para Perissé (2006, p. 29), “os singulares se encontram no aprofundamento do patrimônio linguístico a que todos devemos ter acesso, e que todos podem enriquecer”. É justamente esse enriquecimento que ocorre ao se desenvolver um trabalho que reconheça o aspecto humanizador da literatura, como bem argumenta Candido (2004):

[...] Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 176).

Nesse contexto, o professor contribui para a formação do leitor literário promovendo a apreciação estética, em abordagens de leitura diversas, de modo que o contato com o texto seja garantido primordialmente aos alunos/leitores. Tal perspectiva é apresentada na BNCC, ao discorrer sobre o campo artístico-literário:

[...] O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (BRASIL/BNCC, 2018, p. 156).

Sendo assim, além da relação entre literatura e ensino, cabe discutir também o tratamento dispensado ao texto literário no ambiente da sala de aula. Como apresentado anteriormente, na BNCC o texto literário tem sua abordagem desenvolvida na perspectiva do letramento literário, já que o foco do trabalho docente está centrado nas leituras que garantem o posicionamento crítico do leitor, diante da realidade recriada literariamente e daquela em que o aluno se insere no cotidiano.

Assim, para Cosson (2018),

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, 2018, p. 47-48).

Para efetivar sua prática, o professor deve considerar a palavra que humaniza, a crítica, a teoria e a história literária, bem como o prazer de ler. Ler o texto literário requer a apropriação dos constituintes textuais (características do gênero, especificidades linguísticas), dos elementos contextuais e das relações intertextuais. Certamente, esse processo

favorece a construção dos sentidos das obras, oportunizando a percepção das humanidades construídas, inclusive no universo intratextual.

A fim de garantir a leitura do texto literário, o leitor protagoniza os movimentos de compreensão e interpretação dos textos, considerando as relações entre textos, as imbricações de elementos específicos da linguagem, a influência dos fenômenos e fatos socio-culturais que permeiam a tessitura literária. Desse modo, o leitor desenvolverá capacidades para refutar ideias ou concordar com comportamentos, posicionamentos, ideologias expressas, a partir da ficção ou da poesia.

“O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desenvolvimento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (COSSON, 2010, p. 59). Isso sugere um tratamento dado ao texto literário na perspectiva da leitura, desde que considerados os aspectos semióticos inerentes à própria linguagem literária, de modo que favoreça o diálogo da obra com o leitor. Esse leitor ao acionar seus conhecimentos pertinentes aos contextos, recria as realidades atualizadas no universo literário, relacionando-as ao seu entorno sociocultural.

Com efeito, o trabalho docente depende de metodologias que oportunizem o aluno/leitor a debruçar-se sobre o dito e, ao mesmo tempo, sobre como é dito, haja vista que a literatura se apresenta essencialmente como um elemento constitutivo da linguagem. Como bem expõe Cosson (2018, p. 29), “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Certamente, no encontro com as palavras, na descoberta de sentidos e significados, o leitor se reconhecerá em sua humanidade indo ao encontro de mundos possíveis e sensíveis. A leitura de mundos imbricados torna possível o fluir da (re)descoberta dos seres na intersecção dos conhecimentos constituídos, como fenômeno cultural.

É sob esse viés que Perissé (2006, p. 110) reflete a relação entre poesia e humanidade, “na pele das palavras tocamos o que há de mais profundo, nossa condição de seres terrosos, nós que nascemos da terra, gênero humano, húmus, e à terra voltaremos, revoltados ou serenos”. Ou seja, as leituras realizadas no contato com o outro favorecem a percepção e a construção das identidades do “gênero humano”, colaborando para o seu aprendizado de ser e de conviver na “Terra”.

Portanto, o letramento literário pode oportunizar, a liberdade da descoberta desde que, em sala de aula, o trabalho de leitura do texto literário respeite os movimentos de encontro dos mundos possíveis. Esse trabalho poderá garantir a testagem das aprendizagens desenvolvidas junto ao outro, a partir do contato com o texto, já que o conhecimento de novas experiências também os humaniza e transforma.

Essas configurações para o ensino de Língua Portuguesa, que trazem o letramento literário como ferramenta necessária, podem colocar o professor em uma situação de desconforto mediante aquilo que ele já sabe fazer com eficiência e bons resultados a exemplo,

do trabalho de leitura e de interpretação de textos. Conforme Imbernón (2011), apresenta-se a necessidade de aquisição constante de conhecimentos pelo professor, sendo um processo amplo e não linear,

[...] a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais. (IMBERNÓN, 2011, p.16)

Sendo assim, pergunta-se: não é interessante trabalhar com alunos que consigam expressar seus pensamentos e opiniões a partir do que leem? Ou ainda, fomentar o protagonismo dos alunos, na medida em que a capacidade deles é ativada ao compreender e manifestar conteúdos e significados sobre aquilo que lê? Essas são contribuições que o letramento literário nas salas de aula pode proporcionar e desafiam o professor de Língua Portuguesa a buscar elementos que os tornem atrativos, para além de uma leitura deleite.

Das questões e relações estabelecidas sobre o ato de ensinar emerge a necessidade de valorização desses personagens e suas influências. Imbernón (2011) enfatiza a grande importância que essas prerrogativas têm para a profissão professor e o ensino,

[...] a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade envolve e enriquece a educação [...]. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, relações com estruturas sociais, com a comunidade, e isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2011, p. 14)

Nesse cenário, a escola, em especial o professor, não pode restringir o letramento literário apenas como pretexto para análises metalinguísticas, nem negar seu espaço em detrimento de novas tecnologias que coexistem em sala de aula, deve sim, utilizá-lo como uma fonte valiosa de promoção dos conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito da escola, articulando-os com a comunidade/realidade em que estão inseridos, estabelecendo comparativos que ajudem os alunos a desvendar valores, pensamentos de uma época ou da atualidade, necessidades e demandas dos indivíduos e do contexto social e cultural.

3 O DOCENTE, O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FUNDAMENTAÇÃO DO FAZER.

O letramento literário no contexto do Ensino Fundamental e a formação do hábito de leitura tem motivado discussões e a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais de Língua Portuguesa. Na prática, percebe-se que as aulas do referido componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental ainda não têm dado conta de abarcar toda essa carga de responsabilidade, principalmente no que se refere à formação para o atendimento a esse requisito e/ou necessidade leitora dos textos literários.

Como em qualquer outro conteúdo, o letramento literário necessita de metodologia. Segundo Zilberman (2005),

[...] uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade, dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político. (ZILBERMAN, 2005, p.115).

Admite-se que, o manuseio de textos literários pode alargar horizontes, na medida em que oferece ao leitor o convívio com obras que podem ajudar a justificar e refletir sobre sua condição social, dando-lhe a oportunidade de estabelecer intercâmbio com o texto, vivenciando particularmente o mundo criado pelo imaginário.

Assim, a leitura literária adquire um caráter formativo que difere de uma função estritamente didática, pois pode propiciar elementos para a emancipação pessoal, fazendo com que o leitor tenha um maior conhecimento do mundo e do seu próprio ser, por meio da fantasia criada pelo escritor. Nessa interação entre o texto e o leitor é fundamental o papel do professor, pois ele é o principal responsável pelo ensino da leitura na escola.

Para tanto, o professor precisa estar fundamentado em teorias que o ajudem a pensar práticas pedagógicas para o letramento literário na escola. O primeiro passo para que isso ocorra é a conscientização, tanto por parte do aluno, quanto do professor de que a leitura, nesse caso, particularmente a leitura de textos literários, é uma das formas de aquisição de conhecimento e gostar de ler é um processo: não se nasce gostando e pode-se desenvolver o gosto pela leitura e aprender.

Esse tal processo requer procedimentos didático-pedagógicos que levam o leitor a perceber que há um percurso até chegar ao objetivo, e que o prazer de ler é construído na medida em que ele vai superando as dificuldades, avançando e se constituindo como sujeito, criando relações entre situações reais e situações de pensamento.

Os alunos precisam ter contato com o letramento literário em sala de aula, num processo que não pode ser feito de forma aleatória e desvinculada de um objetivo. Torna-se necessário planejar as aulas e usar estratégias que sirvam para despertar o interesse de crianças e de adolescentes permitindo-lhes superar as limitações e avançar constantemente no processo de amadurecimento como leitores e como pessoas, cabendo ao professor exercer o papel de mediador no desenvolvimento da construção de saberes.

A esse respeito, Magnani (1991) afirma que

[...] se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores. (MAGNANI, 1991, p.104)

Se o gosto se forma na aprendizagem escolar, reforça-se que o professor tem papel imprescindível nesse processo. Além do planejamento, é necessária uma intimidade com as obras literárias, adquiridas a partir do gosto de ler, primeiramente do professor, que será o principal mediador entre leitor e a obra. Sobre essa aprendizagem e a função docente no processo, Imbernón (2011) determina que

[...] um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim como facilitador da aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos. (IMBERNÓN, 2011, p. 43)

Com isso, ao fazer com que a obra literária chegue até o aluno e ao planejar estratégias para esse trabalho, o professor contribui para que os conteúdos básicos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística estejam interligados e não isolados, além de facilitar aos alunos o acesso a diversos gêneros textuais.

Assim, os alunos serão capazes de perceber que há um percurso a ser realizado, chegar ao objetivo, estando presente o prazer de ler na superação, na responsabilidade e na consciência de que leitura demanda esforço. Para a leitura de textos literários propõe-se que se pense o ensino a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, que tem como fundamento central a ideia de que nenhuma obra está imune às determinações históricas, às condições de recepção a que está exposta, com o passar do tempo.

A elaboração da teoria da Estética da Recepção é um acontecimento histórico que toma amplitude a partir das teses de Hans Robert Jauss em 1971, o autor constitui-se em um pensador que desempenhou papel de destaque no desenvolvimento da Escola de Constança, seguindo os passos de seu mestre, Gadamer.

Jauss, com seu programa de reabilitar metodologicamente os estudos de história da literatura, transformando-a no fundamento para a formulação de uma teoria da literatura equidistante do estruturalismo e do marxismo, encontra em Gadamer um de seus principais guias e modelos. Como o mestre, recupera a história como base do conhecimento do texto; e, igual ao outro, “pesquisa seu caminho por uma via que permite trazer de volta o intérprete ou o leitor, sua defesa predileta na luta intelectual contra as correntes teóricas indesejadas” (ZILBERMAN, 2004, p.12).

De acordo com a Estética da Recepção o autor, embora seja o produtor do texto, ou seja: aquele que articula linguisticamente ideias, sentimentos, posições, não controla o(s) sentido(os) que sua produção pode suscitar. Segundo Zaponne (2004), o autor não é mais o “dono” do sentido dado ao texto, nem pelos leitores, nem pelos responsáveis por editar ou transformar um objeto em original que vai ser lido.

O conceito de historicidade da teoria recepcional consiste na relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela, nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no “agora” em que é estudada. De acordo com Aguiar; Bordini (1993),

A recepção é concebida, pelos teóricos alemães da escola de Constança, como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria da Estética da Recepção. A valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse. Uma obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas. (Aguiar; Bordini, 1993, p.82)

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e de seu tempo a inclui ou não, como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem e para novas experiências.

Quanto mais leituras o indivíduo acumula maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra mais complexa tem o poder de quebrar. A respeito disto, Zappone (2004) afirma

[...] Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não). (ZAPPONE, 2004, p.136)

Zilberman (2004) aponta que toda obra está sujeita ao horizonte de expectativas de um público, ou seja, texto e leitor fazem parte de horizontes históricos distintos que precisam se fundir para que a comunicação ocorra. O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto e esse possui um horizonte que o limita, mas que pode se transformar continuamente, expandindo-se para novas descobertas e expectativas.

Portanto, a obra é valorizada tendo em vista o modo como é recebida pelos leitores das diferentes épocas em que é lida e apreendida. Dessa forma, supera-se a ideia de que uma obra esteja vinculada apenas ao seu contexto original. A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação que decorre do texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário.

Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. (ZILBERMAN, 2004, p.110)

O reconhecimento dos procedimentos textuais que atraem o leitor a um texto literário se dá por uma tomada de consciência da distância entre a própria visão de mundo e

a obra, facilitada pela análise de sua composição estética ou ideológica. Isso requer certa formação do leitor, que o familiarize com as normas de produção dessa espécie de obra.

O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultante de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade. A literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos de natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem. (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p.21)

O horizonte de expectativa do leitor aumenta na medida em que ele avança em seu nível de leitura; a cada novo texto, a cada nova obra, aumentam as possibilidades de maior diálogo com o texto e com tudo que esse pode acrescentar, independentemente da época e do contexto histórico em que tenha sido escrito.

O processo de recepção textual, portanto, implica na participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar a autonomia da obra e a mensagem que ela referencia. Por tudo isso, pode-se afirmar que o gosto pela leitura literária e que a aprendizagem escolar por meio deles desempenha importante função no desenvolvimento do aluno leitor.

Aliado a isso,

[...] a escola deve deixar de ser “um lugar”, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos, com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e querer ser. [...] A qualidade da instituição educativa depende da qualidade dos alunos por meio de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo. (IMBERNÓN, 2011, p. 108)

Deve-se trabalhar o letramento literário de forma organizada e planejada dando-lhe o merecido valor e oportunizando ao aluno um real encontro com obras literárias proporciona, tanto ao professor quanto ao aluno, um trabalho prazeroso no sentido de se avançar para o difícil e ampliar os horizontes de expectativas dos alunos.

Guimarães e Batista (2012) partem do princípio de que

[...] toda atividade de leitura implica, para o leitor, a percepção e a compreensão de duas instâncias textuais, a que projeta o leitor num universo linguístico, no mundo da língua e seu sistema, e a que projeta o leitor no mundo do uso da língua e seus efeitos de sentido, derivados de uma prática de linguagem contextualizada. Para que essas instâncias sejam atingidas, as atividades de leitura devem estimular, ao lado das atividades de compreensão dos sentidos textuais, a formação de um leitor crítico, aquele que se distanciará do imaginário de um decodificador da palavra (e suas formas), de um mero decifrador de sinais linguísticos. (GUIMARÃES E BATISTA (2012, p.18)

Sendo assim, os alunos precisam realizar leituras eficazes e dialogar com vários tipos de textos, para ir além do processo de decodificação. Para tanto, faz-se necessária a busca e aprofundamento em teorias, como a da Estética da Recepção que possa dar suporte ao professor para que esse se sinta motivado a organizar e planejar estratégias de leitura, nas quais o leitor é envolvido em um processo que o levará a reconhecer que a literatura não se esgota no texto em si, vai muito além dos sentidos textuais.

Enfatiza-se a importância do professor como principal mediador em todo o desenvolvimento da leitura de textos literários, estabelecendo o elo entre literatura e leitor e mostrando que o prazer de ler nem sempre está em leituras simples, mas sim, no crescimento e amadurecimento que se adquire quando se lê, compara, contextualiza, produz e interage com tudo aquilo que um bom texto literário é capaz de proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas desenvolveram-se com o objetivo de não apenas incentivar o letramento literário, mas também de proporcionar aos alunos e professores a ampliação do conhecimento do espaço em que ocupam por meio da literatura. Reafirma-se a necessidade de que esse tipo de letramento deve compor o cotidiano do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, pois tem o papel de auxiliar na reflexão e formação do cidadão.

Além disso, quando se pensa em um efetivo trabalho de incentivo ao letramento literário, não se pode esquecer de que este deve ser contínuo, ser parte do planejamento das aulas e demonstrar como o professor pensa a literatura no seu cotidiano. A partir de um trabalho contínuo e planejado, proporcionado por mudanças de atitude com relação às metodologias utilizadas para se apresentar o texto literário aos alunos, é possível levá-los a um encontro prazeroso e ao mesmo tempo responsável com o letramento literário. É imprescindível que a escola assuma a responsabilidade que lhe cabe nesse processo, pois é um dos poucos espaços onde a maioria das crianças têm acesso a esse tipo de conhecimento.

Pretende-se formar sujeitos autônomos, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. Ao exercer sua autonomia as pessoas vão se sentir mais livres das amarras do poder político e econômico. (ANDRÉ, 2016, p. 20)

Sendo assim, cabe ao docente propor momentos de reflexão em relação a leitura literária e a linguagem, de modo a propiciar oportunidades em que os discentes consigam pensar sobre o verdadeiro significado dessa leitura e de sua relevância, auxiliando os estudantes a perceber a importância que tal prática possui para a vida escolar, pessoal e também para o meio social.

A escola deve garantir o espaço para a diversidade textual. A leitura não pode ser atrelada à obrigatoriedade, a sua imposição desencadeia o desprazer literário e o ensino

gramaticista não auxilia de forma positiva no desenvolvimento da escrita e na criticidade dos alunos. O texto deve ser vivenciado nas aulas de Língua Portuguesa e ser um objeto de estudo para a reflexão linguística e ampliação dos letramentos, contribuindo para o reconhecimento da identidade individual e social do leitor e para o aprendizado da vivência em coletividade.

Ao admitir que o conhecimento é produzido socialmente, num processo de comunicação e de trocas de experiências, defende-se a necessidade de que o aprendizado nas salas de aula inclua aprender a ouvir o outro, a trocar ideias, a compartilhar. (ANDRÉ, 2016, p. 24)

Na verdade, o letramento literário não é uma simples prática escolar, mas um processo desencadeado pela vontade ou necessidade do leitor em interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências fantásticas, compreender e decifrar a realidade. Isso só será possível pelo ato de ler constantemente obras cada vez mais ricas de significados.

Afinal,

[...] a leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem saímos de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não podemos viver realmente de textos (SILVA, 2003, p.25).

É necessário abrir espaço para uma discussão mais ampla sobre conteúdos e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa quanto ao letramento literário no Ensino Fundamental, pois surgem questionamentos sobre sua função e importância na educação básica, quanto ao momento destinado a introduzir e reintroduzir os alunos no universo literário.

Nessa etapa da vida do aluno o objetivo é despertar o interesse pela leitura, em especial a literatura clássica universal, e prepará-lo para que tenha condições de se posicionar, comentar, debater e se pronunciar acerca de vários temas sobre o mundo que o cerca. Por isso, o professor não pode deixar de destacar a grande contribuição que os textos literários têm durante o processo de formação do aluno como leitor e na sua condição humana.

A competência profissional do professor relaciona-se, também, à dimensão humana, que valoriza as diferentes relações entre os homens, bem como a capacidade de compreensão, respeito mútuo, colaboração e empatia. Se temos a compreensão de que a profissão docente se justifica pelo compromisso moral e pelo compromisso com a comunidade, a competência profissional torna-se indispensável e sua configuração é possível, entre outros aspectos, mediante a autonomia profissional. (PAPI, 2005, p. 43)

O aluno entrará em contato com a diversidade de gêneros textuais, obras e temas, obtendo ganhos na qualidade de sua leitura e ampliando seu conhecimento acerca da realidade do dia a dia. Com isso, pode-se pensar e reafirmar que o papel do professor como

orientador é de suma importância durante toda a jornada literária e se contribuirá para que o aluno obtenha uma formação integral como leitor, escritor e cidadão ético e consciente e ainda, que sinta um prazer necessário a continuar lendo outras obras literárias, ou relendo ao longo de sua vida.

Segundo Ramalho (2004),

[...] os professores devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos individuais e coletivos segundo suas necessidades e possibilidades. Como profissional, o professor é um agente estimulador de mudanças, um cidadão culto, com motivação sob uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas, voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo. (RAMALHO, 2004, p. 66)

A leitura de obras literárias pressupõe a participação do leitor na constituição dos sentidos linguísticos. Embora o aluno possa lançar mão do dicionário para saber o significado de uma palavra, ele nunca exprime o real sentido contextualizado, conseqüentemente, trabalhar a leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras, inclusive conotativo, num conjunto mais amplo de ideias.

Entende-se que as aulas de Língua Portuguesa e o letramento literário devem caminhar juntos, pois só assim será possível formar um leitor consciente de seu papel cooperativo, produtivo e reflexivo. É a partir da sua leitura que o aluno compreenderá a funcionalidade e a beleza do texto literário, transformando-o como ser humano dotado de conhecimentos sobre si e sobre o mundo que o cerca à medida que suas leituras avancem, daí a importância da literatura para formação do aluno. Enfatiza-se que

[...] a literatura é sempre situada num complexo histórico-social (do qual é uma das materializações possíveis) reatualizando continuamente, seja no momento de criação do texto pelo seu autor, seja nas diferentes recriações estabelecidas pelos leitores [...] (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p.22).

Esses leitores também se situam em diferentes momentos histórico-sociais. Como consequência dessa interação autor-leitor, o espaço da literatura é o diálogo entre os sujeitos, “em nome da fruição da leitura, do “prazer do texto” e de seu comprometimento histórico, social e ideológico.” (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p.22). O trabalho com literatura leva o leitor a visitar a história de nossos antepassados, do que construíram e o que herdamos deles. Essa falta de compromisso da literatura com a realidade, muitas vezes é só aparente, pois trata a realidade com bastante propriedade, mais até do que outra forma discursiva.

O letramento literário permite ao professor de Língua Portuguesa, em especial, pensar e repensar sobre o ensino e as estratégias didáticas que devem mediatizar a construção de saberes sobre a língua em seus espaços de tessitura, bem como possibilitar o

fomento dos saberes relativos ao fazer docente. Dessa forma, entende-se que é um passo importante estabelecer uma revisão sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental que inclua os textos literários como parte dele, na medida em que esse tipo de texto contribui para a construção de identidades e saberes tanto de alunos quanto de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. In: Textos de intervenção. São Paulo: Duas cidades. 2004

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres, BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Orgs). **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **formar-se para a Formação docente e profissional: mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2.ed. Sulina, 2004.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula: da Teoria Literária à prática escolar**. 2003.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Estética da Recepção**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN Lúcia Osana (org). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2005.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Fabiane Fischer Figueiredo*¹⁷

*Simone Ferreira Silva*¹⁸

RESUMO: O presente artigo está voltado para a reconstrução do percurso das vivências e dos estudos teóricos, a formação proporcionada no Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), para a discussão e reflexão sobre as suas potencialidades pedagógicas. Entre as disciplinas proporcionadas pelo Curso, que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades dos futuros docentes, por meio de diversos aspectos e abordagens, destacamos as Práticas Pedagógicas e os Seminários Temáticos II e III e de Estágio I. Desse modo, os dados utilizados e analisados estão em conformidade com as vivências acadêmicas, visto que foram necessárias para a formação docente, que nos levou à constatação da sua importância no cotidiano profissional. Também, foi uma maneira para aprendermos, em conjunto com os docentes e formadores que acompanharam o percurso das correções e o alinhamento das abordagens, como devemos planejar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem para que atenda às necessidades educacionais.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Percurso acadêmico. Formação docente. Pedagogia.

ABSTRACT: This article is aimed at reconstructing the course of experiences and theoretical studies, the training provided by the Pedagogy Course, in the distance learning modality, at the Federal University of Mato Grosso (UFMT), for the discussion and reflection on its pedagogical potentialities. Among the disciplines provided by the Course, which contributed to the development of the skills of future teachers, by means of various aspects and approaches, we highlight Pedagogical Practices and Thematic Seminars II and III and Stage I. Thus, the data used and analyzed are in accordance with the academic experiences in these practices, necessary for teacher training, which led us to the realization of their importance in the professional routine. It was also a way for us to learn, together with the teachers and trainers who followed the course of corrections and the alignment of approaches, how we should properly plan the teaching and learning process to meet educational needs.

Keywords: Pedagogical practices. Academic path. Teacher training. Pedagogy.

17 Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora formadora, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Curso de Pedagogia, modalidade de EaD, da Universidade Federal do Mato Grosso, e da E.E.E.M. João Habekost, no município de Rio Pardo-RS. E-mail: fabianefischerfigueiredo@gmail.com.

18 Acadêmica do Curso de Pedagogia, modalidade de EaD, da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Primavera do Leste-MT. E-mail: silvaf.ferreirahiago@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reconstruir el curso de experiencias y estudios teóricos, de la formación impartida en el Curso de Pedagogía, en la modalidad a distancia, de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), para la discusión y reflexión sobre su potencial pedagógico. Entre las disciplinas impartidas por el Curso, que contribuyeron al desarrollo de las competencias de los futuros docentes, a través de diversos aspectos y enfoques, destacamos Prácticas Pedagógicas y Seminarios Temáticos II y III y Etapa I. Así, los datos utilizados y analizados se encuentran en de acuerdo con las experiencias académicas en estas prácticas, ya que fueron necesarias para la formación docente y la constatación de su importancia en la rutina profesional. También fue una forma de aprender, junto con los profesores y formadores, que siguieron el curso de las correcciones y la alineación de enfoques, cómo debemos planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado, que satisfaga las necesidades educativas.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas. Trayectoria académica. Formación de profesores. Pedagogía.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da criança está relacionado com a proposição de atividades e encaminhamentos, que possibilitem à mesma ultrapassar os limites da sua experiência e das vivências cotidianas, por meio do acesso aos conhecimentos sistematizados. O trabalho em sala de aula pode proporcionar os resultados almejados para a formação integral, desde que sejam promovidas as experiências que contribuam para a construção do conhecimento e que oportunizem aos alunos exercitar a exposição de ideias e de seus sentimentos na comunicação.

No percurso de formação docente, em que foi observado o processo de ensino e aprendizagem, em que realizamos as leituras das mais variadas teorias, podemos notar a necessidade de se buscar meios para a elaboração de conhecimentos práticos. Também, os Estágios presenciais aliados às teorias que tratam da aprendizagem em contextos sociais, como os ambientes escolares, são uma maneira de observar as ações dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Diante de muitas transformações que passamos de maneira global, nas mais diversas áreas, como as tecnológicas, ideológicas e dos campos teóricos[A1] , se faz necessário a busca por ser um profissional da Educação reflexivo, diante das mudanças da vida em sociedade. Para nos adaptarmos às mudanças, será preciso estar em constante aprendizagem e aberto a novos estudos e alternativas educacionais.

Trata-se de uma geração com valores transitórios e imprevisíveis[A1] . Nesse sentido, o profissional da Educação deve buscar estratégias, das mais variadas para as suas práticas pedagógicas e para que os alunos se sintam seguros no processo de ensino e aprendizagem. A formação docente no Curso de Pedagogia seria apenas o início de uma formação permanente, ao longo da carreira. De acordo com os Referenciais para a formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 85),

O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa. Entretanto, o início dessa construção não se dá no momento em que ele ingressa num curso de formação inicial. A condição de aluno, pela qual todo professor passa durante muitos anos de sua vida antes da formação profissional, faz com que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus professores e colegas. Essa intensa experiência como aluno não pode ser desconsiderada, pois marca consideravelmente suas representações e concepções sobre o papel de professor e de aluno, e sobre as formas de atuação profissional.

Para Freire (2013), o processo do percurso da formação vai além do processo de formação inicial, porque é um percurso que tem que se desejar, querer e permitir. Aliás, vai além do sonho e da utopia, pois exige a compreensão do significado na realidade e querer o projeto de formação por parte do próprio professor.

Nesse contexto, no primeiro momento faremos uma breve apresentação das vivências e do envolvimento, como acadêmicos, nas Práticas Pedagógicas e nos Seminários Temáticos II e III e de Estágio I. Em seguida, relatamos as principais vivências nas escolas, e refletimos sobre a sua relevância para a formação e qualificação do futuro professor. Se não fosse assim, teríamos apenas conhecimentos teóricos, mas, diante das observações realizadas sobre as práticas pedagógicas nas escolas e das pesquisas, do uso das tecnologias e de estudos, entre eles, os documentos oficiais que regem a Educação Básica e a formação docente, podemos melhor compreender o papel atual do profissional da Educação, no processo de ensino e aprendizagem.

Através das Práticas e dos Seminários Temáticos II, baseados nos aspectos teóricos da Psicologia I, II e III, da Antropologia e da Sociologia, expomos a reflexão do diálogo entre a Psicologia do Desenvolvimento em Contextos Educacionais, com a Psicologia do Desenvolvimento de Lev Semiovich Vygotsky, a qual possibilita ao acadêmico a interpretação da teoria fazendo jus à vivência da prática, com a mediação por meio da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e atividade guiada, dentro da sala de aula, espaço educativo, com observação presencial. Outrossim, as aulas, no ambiente escolar, realizadas nas Instituições educativas, ocorreram após os devidos processos burocráticos, agendamentos e as orientações acadêmicas, seguindo, assim, o rigor e a ética.

As primeiras observações, com objetivo de proporcionar a assimilação e o reconhecimento das normas e metodologias que regem uma aula, adequando ao contexto das Práticas Pedagógicas e Seminário II, se deram na Escola Municipal de Educação Básica Prof. Pedrosa Moraes e Silva, do bairro Novo Paraíso, no município de Cuiabá, MT. A aula da professora aconteceu em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, que nos levou a observar a sua mediação (a dinâmica, a comunicação e a interação entre os alunos e ela), para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Já as Práticas Educativas e Seminário III, baseados nos estudos da Pedagogia da Infância I, II e III, assim como da Filosofia, envolveram as observações do vivido sobre uma

prática, aconteceu na Escola EMEB Professora Pedrosa Morais e Silva, numa turma da Educação Infantil 2, que tinha alunos de 5 anos de idade. Essa possuía o intuito de proporcionar aos acadêmicos de Pedagogia, uma experiência vivida da realidade da atuação do professor em sala de aula, para verificar as suas dificuldades e habilidades em colocar em prática o planejamento para a valorização da cultura lúdica, em prol do processo de ensino e aprendizagem. Tal experiência tornou-se relevante para a compreensão sobre o fazer pedagógico, diante das dinâmicas utilizadas nas Instituições de Educação Infantil e creches.

Além disso, nas Práticas Educativas e Estágio I, em conjunto com os estudos das Múltiplas Linguagens e do Mundo Social I e II (História), pudemos observar o envolvimento real entre os alunos, pois a situação de aprendizagem foi enriquecedora. Essa experiência foi gratificante, pois participamos mais ativamente do processo de construção de uma aula e foram abordados assuntos do cotidiano dos alunos ou do ambiente escolar. As observações ocorreram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mauro Wendelino Weis, no município de Primavera do Leste-MT, em turmas de 1º e 2º anos.

Na realidade, ser professor ultrapassa as linhas de ser mãe ou saber lidar com crianças, é preciso também, ter formação e continuar se aprimorando e demonstrar dedicação, entrega, estratégias de ensino, utilizar recursos, instigar a curiosidade para o novo, ter um olhar fraternal, realizar observações em suas práticas, para refletir e repensar o planejamento, a fim de proporcionar novas práticas pedagógicas. Isso nos mostra que os desafios são muitos para o profissional da Educação que estará prestes a trilhar e compartilhar as primeiras marcas para esses pequenos estudantes, que serão marcas profundas, não sendo apenas o ensinar, mas como ensinar, quais ferramentas deverão ser utilizadas.

A formação e a prática adequadas se destinam a um processo de reconhecer os limites e estarmos dispostos a enfrentar desafios, que nem sempre terão resultados positivos que nos farão questionar a nós mesmos e a determinadas novas metas educacionais. A reflexão, além de estudos e pesquisas, é uma forma para que ocorram melhoramentos na prática, visto que podemos entender melhor as experiências vividas na sala de aula e contribuir para o processo contínuo de flexibilização nos planejamentos e de aprendizagem profissional. Conforme o relato de Arroyo (2000, p. 53, grifos do autor), é

Pela própria experiência humana, pelo convívio com filhos(as), netos(as), na família, pela proximidade com a infância nas salas de aula sabemos que ninguém nasce feito. Nos fazemos, nos tornamos gente. – “Virou gente”! – falamos com orgulho de um filho, crescido e criado. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferirmos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso.

Nesse sentido, fica claro que as práticas pedagógicas, se bem realizadas, com a mediação de um profissional capacitado, favorecem a ocorrência de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório, pois os alunos poderão, assim, construir conhecimento,

de forma a se tornarem cidadãos que conheçam e entendam melhor a realidade. A função do ser professor é fazer essa intervenção, de forma humanizada e dando a oportunidade para que se sintam acolhidos e respeitados, sem distinções. Assim, “a rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer” (BRASIL, 1998, p. 73), porque algumas atividades podem ser propostas diariamente, mas prevendo uma participação ativa dos alunos, como, por exemplo, a revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores.

Diante do exposto, optamos por relatar e discutir os dados obtidos nas Práticas Pedagógicas e os Seminários Temáticos II e III e de Estágio I, do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que ocorrem no período de 2017 a 2020. O objetivo é reconstruir o percurso das vivências e dos estudos teóricos, da formação proporcionada em tal Curso, para a discussão e reflexão sobre as suas potencialidades pedagógicas.

A seguir, serão apresentados os resultados e as discussões, que foram analisadas e refletidas. Primeiramente, mencionamos as Práticas Pedagógicas e Seminário II, na sequência as Práticas Pedagógicas e Seminário III e, por fim, o Estágio I.

2. OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEMINÁRIO II

Foram muitos estudos teóricos que envolveram o processo de realização e do entendimento sobre a importância da aplicação das práticas pedagógicas, para a observação dos resultados, na formação docente. Para isso, fomos conduzidos à Escola Municipal Pedrosa Morais e Silva, uma escola pública municipal, localizada na região norte de Cuiabá, MT, que oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (supletivo).

Ao chegar, seguimos todos os procedimentos para adentrar na Instituição. Nos apresentamos e recebemos todo o suporte da equipe gestora, no nosso primeiro momento nela. Logo em seguida, foram feitas as devidas apresentações à professora que iria ministrar a prática pedagógica. Os acadêmicos foram apresentados por ela à turma que seria observada.

A turma observada era do 1º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e nos receberam alegremente. Em seguida, observamos que a professora revisou o conteúdo trabalhado na aula anterior, pois iria propor uma avaliação, no dia seguinte. Nesse momento, foi possível compreender a teoria, ao vivenciar a prática, pois nos levou a entender a importância de cada detalhe e daquelas repetições do conteúdo, para a sua assimilação dos números e das letras do alfabeto.

A interação da professora com a turma foi de forma descontraída e os alunos participaram ativamente. Houve a reciprocidade entre eles e esses puderam compreender, elaborar

e perceber informações, ao explorarem o calendário, o dia da semana e o tempo. Enfim, a forma de mediação levou em consideração que eram crianças com idades entre 6 a 8 anos. Para Vygotsky (identificar o ano da obra/publicação), o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio da mediação de processos de aprendizagem entre os atores sociais, sugerindo, assim, a natureza social das funções psíquicas humanas (TULESKI, 2002).

Após, a professora deu uma pequena pausa para propor a literatura, um momento que foi bem instigante, já que usou o livro “Matar Sapo dá Azar” (GUEDES, 2011). Ela explorou com os alunos a imagem da Capa e as ilustrações nas páginas, o que aguçou a curiosidade deles, pois compararam as diferenças e realidades no cotidiano. Posteriormente, leu o texto do livro e se pôs a fazer as perguntas sobre o mesmo, para verificar os diferentes pontos de vista. Para isso, a professora deixou o espaço em aberto para quem quisesse falar, qual era o seu entendimento e o propósito real do tema, o que pode ser compreendido como a ZDI.

A ZDI, juntamente com o nível de desenvolvimento atual dos sujeitos (no caso as crianças), auxiliaram na percepção de como se pode orientar o seu desenvolvimento. Por meio da atividade-guia,

compreende-se a atividade principal que possibilita para o sujeito a aprendizagem por meio da apropriação de significados e atribuição de sentidos, que pode ser caracterizada em diferentes estágios do desenvolvimento pelas atividades de imitação, brincadeira de faz-de-conta, instrução, trabalho (PRESTES, 2010, p. 102).

Dessa forma, essas observações, no decorrer das Práticas Pedagógicas e Seminário II, do Curso de Pedagogia, foram uma experiência única, pois pudemos compreender o sentido de ser um profissional que possa atender, com sensibilidade, os alunos e, com isso, contribuir para o seu desenvolvimento. A concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem, sob o ponto de vista de Vygotsky, um psicólogo que colaborou com surgimento de várias teorias, como a do desenvolvimento cognitivo, auxilia na compreensão do desenvolvimento humano e como esse se dá, de acordo com a interação entre o indivíduo e o meio, e, conseqüentemente, com outro(s) indivíduo(s), ao trocarem ideias e saberes.

Conforme Vygotsky, o ser humano se desenvolve a partir do aprendizado que envolve a interferência direta ou indireta de outros seres humanos, sendo que a mediação faz toda a diferença, já que interfere na relação de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2000). As concepções do autor, mesmo sendo eficazes e comprovadas em crianças, não descartam a possibilidade de serem aplicadas em adultos.

A distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação, ou em colaboração com parceiros mais capazes (VYGOTSKY, 1987, p. 211)

As dimensões que abrangem o conhecimento, através da mediação e das trocas com outros indivíduos são enormes, visto que possuem uma visão sócio construtivista do desenvolvimento humano, que tem como ênfase o papel do ambiente social, e que, na aprendizagem, está relacionada com o meio físico, social e cultural (VYGOTSKY, 2000). Dessa forma, em que a teoria de Vygotsky pode contribuir para o planejamento e a realização de práticas pedagógicas em sala de aula, assim como para a reflexão sobre os seus resultados. A atividade-guia e a mediação, para o desenvolvimento da ZDI, são formas para a contextualização e entendimento da realidade por parte dos alunos, pois a interação do entre eles e professor pode despertar o interesse de ler mais livros e de trocar ideias quanto ao que interpretou nessas leituras com outras pessoas, na escola e fora dela.

O professor como o mediador deve se permitir a troca de ideias com os alunos, assim como deve demonstrar a eles a sua sensibilidade, garantindo que podem ter confiança. Dessa forma, é possível observar os percursos desses no decorrer das práticas e orientá-los, conforme as necessidades, para que participem e realizem as atividades como é esperado.

3. OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEMINÁRIO III

Para a realização de observações e um melhor entendimento da cultura lúdica no ambiente escolar, fomos, novamente, à Escola Municipal Pedrosa Morais e Silva. Nela tivemos todo o acompanhamento e a apresentação das normas da Escola e do Projeto Político Pedagógico (PPP). A equipe gestora e os demais profissionais nos receberam com muito carinho e atenção, porém, desta vez, a turma escolhida foi de Educação Infantil II, cujas crianças tinham 5 anos e era composta de 20 alunos, sendo que 18 alunos eram assíduos, um deles tinha muitas faltas porque estava com problemas de saúde e o outro possuía, segundo a professora, um problema familiar, o que dificultava a sua participação regularmente.

Nessa turma, era comum ser tudo apresentado por meio de práticas lúdicas, porque eram crianças menores e a Escola seguia as legislações e os documentos específicos da área educacional, como a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que, em seu Art. 29, assegura o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Também, levavam em consideração o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI) (BRASIL, 1998), que destaca o brincar, por ser um meio que pode atender às especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças, de zero a seis anos. De acordo com o referido documento,

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas as-

sim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem [sic] vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em recurso fundamental para brincar (BRASIL, 1998, p. 28).

Na sala de aula, notamos que as cadeiras estavam dispostas em mesas e por grupos de mesas. O ambiente era decorado com ilustrações do abecedário, em formato de centopeia, com a letra inicial de cada nome dos alunos, os numerais, as imagens sobre o clima e tempo, os ponteiros de relógios, o calendário para registrar o dia, a semana, o mês e o ano. Era um ambiente acolhedor e propício para a aprendizagem naquela faixa etária. O ambiente da sala de aula pode ser visualizado na Figura



Figura 1: Sala de aula organizada previamente para a realização da atividade. **Fonte:** acervo pessoal.

Os 5 dias no ambiente escolar permitiram as observações e o acompanhamento da turma no espaço escolar: no pátio, dentro da sala, no refeitório e no parquinho, que era um espaço onde tinham os seus momentos de interação com os colegas. Na portaria, que

era no pátio de entrada, todas as crianças se reuniam e aguardavam até a hora da acolhida inicial, que seria o momento de ir para sala de aula, em fila e com a professora da turma, e lá ficavam alguns profissionais observando essas e outras crianças. Essa portaria era a mesma usada para irem embora. Ainda, nesse mesmo espaço, as crianças podiam brincar soltas, uns traziam brinquedos, balas, maquiagens nas suas mochilas e, contentes, mostravam para alguns colegas e tentavam esconder, porque dentro da sala não podiam usar.

Na sala de aula, também, havia alguns brinquedos pedagógicos. No dia marcado, uma vez por semana, podiam brincar de pega-pega, cartinhas, entre outras brincadeiras livres. Freinet, segundo o que aponta Santos (1996, p. 33), afirma

Cultivaremos antes de tudo esse desejo inato da criança de se comunicar com outras crianças, de fazer conhecer ao redor de si seus pensamentos, seus sentimentos, seus sonhos e suas esperanças. Assim, aprender a ler, a escrever, a se familiarizar com o essencial daquilo que chamamos de cultura será para ela uma função tão natural quanto a de aprender a andar.

Dentro da sala de aula, mesmo com tudo planejado previamente pela professora, a espontaneidade de um “bom dia” e a alegria de ser correspondida era bem visível e, em alguns momentos, era inevitável que os alunos se distraíssem e conversassem sem ser do assunto tratado na aula.

Na maioria das aulas, notamos que a professora fazia um breve apanhado do conteúdo trabalhado na aula anterior ou em outras aulas, bem como orientava os alunos no decorrer de todas as atividades, quando verificava que algo não estava saindo como o previsto ou para que pudesse ensinar algo novo. Houve, momentos, inclusive, que organizou os alunos, que se sentavam em cadeiras em círculo, para as rodas de conversa ou para a atividade “campo de corrida”, onde deveriam procurar as palavras escondidas ou os números ou os pequenos objetos escondidos dentro da sala de aula.

Enfim, todas as atividades foram produtivas. Isso nos faz refletir sobre o papel do professor na relação com as crianças e delas com o brinquedo. Andrade (1996, p. 82) destaca a concepção de Campagne (1989, p. 121), segundo o qual “o brinquedo não deixa o adulto de lado: com uma discreta piscada de olhos ele o convida a se sentar no chão e se divertir na companhia da criança”.

Com as Práticas Pedagógicas e Seminário III, foi possível quebrar o paradigma que o professor deve repassar o conhecimento. Diante das teorias estudadas, tivemos a oportunidade de reconhecer a importância da cultura lúdica no ambiente escolar, visto que houve o elo de conhecimento com a realidade de ensino, de como deve ser a mediação docente nos diferentes espaços pedagógicos e a interação com os alunos.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista como apenas diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara

para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

O brincar, nas suas mais variadas formas, utiliza-se de toda a capacidade de expressão corporal que a criança tem ou que constrói ao longo de sua interação com o meio (BRASIL, 1998). Para os diferentes momentos da vida, os sistemas corporais apresentam os diferentes níveis de desenvolvimento e ritmo da criança, que necessita, dessa forma, de oportunidades que a permitam utilizar o corpo e fazer movimentos para interagir com o mundo, ou seja, que as levem a participar de atividades que, segundo Camargo (2014, p. 40), “tenham ressonância na alma das crianças”.

A partir das experiências vividas, percebemos os conflitos, as alegrias, as satisfações, as frustrações, os anseios e as conquistas. A interação entre o professor e os alunos pode criar um ambiente rico de satisfação e alegria para as experiências, que, através dos jogos, das brincadeiras e das atividades lúdicas, podem ser intensificadas e se constituírem como um meio para que se tornem capazes de tomar decisões, com coerência e sensibilidade. Por meio da troca de experiências, se constrói, no cotidiano escolar, a socialização e os aprendizados ficam mais enriquecidos, pois despertam os interesses diversos e aumentam o universo simbólico. Neste sentido, o brincar pode instigar a curiosidade, a utilização da imaginação, as novas possibilidades de experimentações, descobertas e criatividade.

A forma como um conteúdo é ensinado influencia no aprendizado. Por isso, a cultura lúdica deve ser um meio de ensino, para deixar o ambiente da sala de aula mais descontraído e estimular a vontade de aprender.

Sendo assim, o conhecimento sobre as potencialidades da ludicidade é um fator importante na formação do pedagogo, visto que as crianças aprendem com uma maior facilidade quando têm a oportunidade de aprender, mas brincando, sob as orientações do professor. Conforme afirma Brougère (2002, p. 54), “a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável”. Esse meio, como o proporcionado pela cultura lúdica, pode favorecer a imersão da criança a aprender e se desenvolver cognitivamente.

Na contemporaneidade, as influências da mídia, a correria do cotidiano e as escolas, em geral, não estão se aproveitando da cultura própria da criança, como poderia. Por isso, entendemos que o brincar deveria se fazer mais presente nas aulas, já que é uma forma de contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, no que se refere ao corpo, às relações humanas e com os objetos, as emoções, a imaginação, o pensamento, entre outras capacidades (BRASIL, 1998).

Segundo Fernandes e Gutierrez Filho (2012), as atividades lúdicas, que podem desenvolver a motricidade ampla e fina, podem favorecer a exploração do ambiente pelas crianças. As atividades motoras, como o exercício físico e o jogo ou pelo desempenho de habilidades motoras, resultam em modificações com relação ao seu desenvolvimento físico, perceptivo-motor, moral e afetivo. Essas modificações, na organização das ações em

desenvolvimento, são resultantes da influência mútua de componentes biológicos e ambientais, em que o indivíduo e o ambiente se transformam reciprocamente, numa relação dinâmica que envolve, até mesmo, a dimensão psicológica.

De acordo com Vygotsky (2000, p. 97),

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Na sala de aula e nos demais espaços escolares, a cultura lúdica pode ser inserida espontaneamente, tanto em grupo quanto individualmente. No entanto, mesmo os professores mais tradicionais e que já possuem muitos anos de profissão, que possuem uma certa dificuldade em inovar nas práticas, devem valorizá-la, pois as atividades podem ser escolhidas pelos próprios alunos, o que facilitaria, em parte, a decisão de quais precisam ser propostas, sem deixar, é claro, de atuar como o mediador do processo educacional.

O que torna importante o aprofundamento dessa cultura, na contemporaneidade, são as novas formas de inserir o lúdico nas aulas, com e sem o uso de tecnologias, e como podem levar em conta as vivências de cada aluno no dia a dia, para que as atividades lúdicas que realizam na escola, possam desenvolvê-lo, para a sua inserção na sociedade.

4. OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ESTÁGIO I

As observações foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mauro Wendelino Weis, no município de Primavera do Leste, MT, nas turmas de 1º e 2º anos, dos Anos Iniciais, com uma duração média de 55 minutos cada turma.

Diante dos estudos das teorias que já havíamos realizado até esse momento, assim como acerca de algumas observações em campo e apresentações de seminários, chegamos à etapa de se sentir professor(a), para entender como funcionava a realidade de sala de aula e da escola. Nesse momento, pudemos trabalhar com as múltiplas linguagens usadas no decorrer do Curso de Pedagogia, tais como: as artes, movimentos corporais e literatura.

Sobre a última linguagem, Coelho (2000, p. 29) salienta que,

desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não

igualada por nenhuma outra atividade.

Assim, o futuro professor, ao atuar na Educação Básica, tem que estar ciente da importância que tem na transformação e no desenvolvimento dos alunos, e proporcionar o uso de diferentes gêneros literários, já que fazem parte de um mundo que abre as possibilidades de enriquecer a cultura e de ensinar novos conhecimentos de escrita, expressão, etc.

Entender como precisa desenvolver as estratégias para trabalhar os diversos temas acerca da vida em sociedade, da comunidade escolar ou, até mesmo, de interesses da turma, é outro aspecto que deve ser contemplado pelo professor. Seu planejamento exige a consideração da realidade, que, na maioria das vezes, é mencionada, nem que seja, de forma resumida, no PPP da Escola. Inclusive, nesse documento da Escola em que foi realizado o Estágio, constatamos tal apontamento, que está presente nos objetivos de ensino, que é mediar e estimular a reflexão com os trabalhos que propõe e despertar para o entendimento da realidade vivida no cotidiano, que são de suma importância para a formação cidadã dos alunos, que possuem direitos e deveres na sociedade.

Nesse intuito, para uma melhor compreensão, vale destacar a concepção de Comenius (2006, p. 13), e sua reflexão real e universal, que trata da primeira Pedagogia Didática, a Magna:

nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadaram, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda [...].

De fato, são saberes que na época causaram revoluções e princípios didáticos para o século XVIII, e que são usados até hoje, mas de forma melhorada e acrescentada a cada momento oportuno, introduzido, assim, nas novas políticas de Educação.

Como exemplo de interação e envolvimento, mencionamos uma Oficina Literária que utilizou músicas e imagens. Elas destacaram as diferenças e propiciaram uma roda de conversa. Já na Oficina de Dança e Música, destacamos a leitura do livro “Lilás”, que aborda o tema das diferenças. Essa atividade possibilitou um contexto para as múltiplas linguagens e Literatura Infantil na Escola, sob a perspectiva dos letramentos literários. Por meio dela, nos envolvemos e aproximamos da realidade vivida nos espaços educativos e cuja experiência favoreceu a reflexão sobre os eixos metodológicos do currículo em desenvolvimento do Curso de Pedagogia, que destacam as múltiplas linguagens, como a linguagem corporal, as artes, a música, o pensamento e a Literatura Infantil. Nas palavras de Ferraz e Fusari,

Outro ponto importante é o contato da criança com as obras de arte. Quando isto ocorre com crianças que têm oportunidade de praticar atividades artísticas, percebe-se que elas adquirem novos repertórios são capazes de fazer relações com suas próprias expe-

riências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar, refletir, veremos quantas descobertas instigantes poderão ocorrer. Por exemplo, pode-se problematizar o convívio das crianças com obras do patrimônio cultural da cidade (esculturas, pinturas, músicas, danças e representações cênicas, artistas, atores, bailarinos...) e com isto, desvelar alguns conhecimentos referentes às estruturas, funcionalidade, matérias, características de época, importância histórica, social etc. Contemplando, queremos ressaltar a necessidade de um programa de curso de arte bem estruturado, que leve em consideração as experiências dos alunos com a natureza e culturas cotidianas e garanta a ampliação destes e de outros conhecimentos (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 49-50).

Dentre as perspectivas e anseios, do momento vivido com os alunos e a atitude da professora da turma, destacamos a desenvoltura dos alunos quanto ao entendimento do tema e o modo como se envolveram e interagiram. Sendo assim, entendemos que cabe ao professor planejar as práticas antecipadamente, para escolher o tema e as estratégias adequadas e para determinar a forma como irá ensinar, pois é o responsável pela construção de saberes, que requer o envolvimento dos alunos, a interação e a realização de atividades para a aprendizagem, que realmente contribua para a formação que necessita para a vida em sociedade.

Freire (1999, p. 35) salienta que, “na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga, expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa”. Sendo assim, o contexto educacional é caracterizado pela relação entre adultos e crianças, com o respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança. O referido contexto é, também, fundamental para a consolidação de um ambiente alfabetizador, dinâmico e motivador. Tanto os adultos quanto as crianças devem aprender juntos, mas as crianças necessitam das orientações coerentes dos adultos, para que possam se desenvolver integralmente.

Educar, e especificamente alfabetizar, é um ato coletivo, presente nas relações humanas e, portanto, é histórico (FREIRE, 1999). Não se pode pensar em um sujeito isolado desse processo social, pois os conteúdos a serem ensinados são escolhidos e determinados pelo professor e ele deve auxiliá-lo no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Vygotsky (2000), na década de 1930, pontuava a necessidade de articular a aprendizagem dos códigos linguísticos ao uso social da escrita. Para ele (2000, p. 156), a escrita deveria “[...] ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

Diante do uso social e da necessidade de compreensão dos códigos linguísticos, faz-se necessário a definição clara desse processo, com o uso de metodologias de ensino que permitam a alfabetização e o letramento. Além disso, no trabalho para o desenvolvimento da linguagem artística, que utiliza a música, se apresenta como um componente substancial na Educação, pelo seu valor artístico, harmonioso, intelectual e emocional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as Práticas pedagógicas e o Estágio, foi possível compreender, por meio das discussões e reflexões, as práticas pedagógicas observadas ou que foram realizadas, mediante o conhecimento teórico construído na formação docente, do Curso de Pedagogia. Também, pudemos analisar a realidade da cultura lúdica no ambiente escolar e a postura que o professor deve ter frente aos alunos e das ações que deve executar no decorrer das atividades que propõe.

Dessa forma, as práticas relatadas não foram escolhidas aleatoriamente, mas sim pelo fato que marcaram profundamente a trajetória acadêmica, como estudante e futuro professor. Nas Práticas Pedagógicas, nos Seminários Temáticos II e III e no Estágio 1, foram notáveis a relação mediadora dos profissionais da Educação, cujas aulas foram observadas, no cotidiano de sala de aula ou nos demais espaços escolares. Verificamos, também, que os alunos, independentemente da etapa do Ensino Fundamental em que se encontram, necessitam de experiências que os motivem e agucem a iniciativa e o comprometimento, de modo que possam desenvolver as suas capacidades e sejam preparados para o enfrentamento de problemas no cotidiano.

Sendo assim, de acordo com Freire (2013), é fundamental manter a coerência do primeiro ao último momento, respeitando a autonomia do educando, e ter o bom senso, a tolerância e a convicção de que mudar as práticas pedagógicas é algo possível. Entretanto, isso implica em uma nova visão de mundo, por parte do professor, que exige fazer escolhas e rupturas, com responsabilidade, de concepções docentes pré-definidas e buscar conhecer novos recursos e metodologias de ensino, pois, para ser ouvinte e transformador de opiniões, precisa munir-se de novos conhecimentos, para mediar, de forma positiva e afetivamente, sem exclusões de alunos, as aulas e para que ganhos e o aprendizado mútuo ocorra.

Além disso, constatamos que a formação continuada é necessária, pois o profissional da Educação deve ser um eterno aprendiz. As reflexões sobre o seu planejamento pedagógico e acerca das práticas pode incidir em melhorias no ensino, pois poderá propor o brincar como um meio de aprendizagem, abordar adequadamente os temas que surgem constantemente no dia a dia e usar diferentes recursos e metodologias para que os alunos se apropriem de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. da S. F. **Pedagogia da Infância III: Educação e Ludicidade**. Cuiabá: UAB/ EdUFMT, 2013.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Refe-**

rencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMARGO, D. **O brincar corporal na educação infantil:** reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Editora Intersaberes. Curitiba, 2014.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria e Análise Didática.** 1. ed. São Paulo: Edit. Moderna, 2000.

COMENIUS. **Didática Magna.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Paidéia).

FERNANDES, J. M. G. de A.; GUTIERREZ FILHO, P. J. B. **Psicomotricidade:** abordagens emergentes. Editora Manole Ltda, 2012.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUEDES, H. Matar Sapo Dá Azar. Curitiba: Terrasul, 2011.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, M. L. dos. A vida na sala de aula Freinetiana. *In*: ELIAS, M. D. C. **Pedagogia de Freinet:** teoria e prática. Campinas: Papyrus, 1996. p 33-37.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do Educador.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SEGMENTAÇÕES NÃO-CONVENCIONAIS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliete de Nazaré Barbosa Santos

RESUMO: É comum nos primeiros anos do Ensino Fundamental, fase de aquisição da escrita, as crianças apresentarem dificuldades para realizar a segmentação adequadamente e, caso essa questão não seja sanada ainda nos estudos de ortografia dos anos iniciais, pode ser levada para os anos finais do Ensino Fundamental e provocar vários prejuízos ao estudante ao longo de sua vida escolar e social, partindo-se da perspectiva de língua como mecanismo de comunicação e de prestígio social. Este estudo de campo, bibliográfico, de caráter descritivo, qualitativo e quantitativo, tem por objetivo geral verificar a ocorrência de segmentação não-convencional em textos produzidos por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. A fim de alcançar esse objetivo, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: identificar os processos de segmentação não-convencional presentes em textos de alunos do sexto ano; proceder um estudo sobre hiper e hiposegmentação; e categorizar as relações entre palavra lexical e palavra gramatical mais recorrentes nas segmentações não-convencionais encontradas nas produções textuais dos alunos. O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino de São José de Ribamar – MA, em uma turma de sexto ano em que a pesquisadora é professora regente de língua portuguesa. As atividades foram propostas em um dia letivo do calendário regular, em conformidade com o conteúdo previamente planejado para a turma, com vistas a não alterar a rotina dos alunos e não provocar prejuízo pedagógico. O presente estudo adota como base teórica os estudos realizados por linguistas como Cagliari (1998), Morais (2008), Bisol (2005), Câmara Júnior (2017), Collischonn (2005) e Brandão (2015).

Palavras-chave: Segmentação não-convencional. Ensino Fundamental. Ortografia.

ABSTRACT: It is common in the first years of Elementary School, the phase of acquisition of writing, for children to have difficulties in carrying out segmentation properly and, if this issue is not resolved in spelling studies in the initial years, it can be carried over to the final years of Education. Fundamental and causing several losses to the student throughout their school and social life, starting from the perspective of language as a mechanism of communication and social prestige. This field study, bibliographic, descriptive, qualitative and quantitative, has the general objective of verifying the occurrence of non-conventional segmentation in texts produced by students in the sixth year of Elementary School. In order to achieve this objective, the following specific objectives were outlined: identify the non-conventional segmentation processes present in texts written by sixth-year students; carry out a study on hyper and hyposegmentation; and categorize the relationships between lexical word and grammatical word that are most recurrent in the non-conventional segmentations found in students' textual productions. The study was carried out in a public school in São José de Ribamar – MA, in a sixth year class in which the researcher is a Portuguese language teacher. The activities were proposed on a regular school day, in accordance with

the content previously planned for the class, with a view to not altering the students' routine and not causing pedagogical harm. The present study adopts as its theoretical basis the studies carried out by linguists such as Cagliari (1998), Morais (2008), Bisol (2005), Câmara Júnior (2017), Collischonn (2005) and Brandão (2015).

Keywords: Unconventional segmentation. Elementary School. Orthography.

1 INTRODUÇÃO

O domínio sobre as competências de leitura e escrita é necessidade de todos, posto que atualmente a comunicação se realiza mais por meio da escrita com o envio de mensagens através de aplicativos que saíram do campo da informalidade e chegaram ao mercado de trabalho, sendo adotado por empresas, bem como as redes sociais. A afirmação corrente de que nunca se escreveu tanto quanto a geração atual escreve nunca soou tão verdadeira.

A escola tem a incumbência de orientar os estudantes na aquisição e aprimoramento da escrita e, o ensino de ortografia, apesar de deixado em segundo plano em alguns livros didáticos e salas de aula, deve ser reestruturado a fim de tornar-se mais reflexivo e capaz de proporcionar ao discente o conhecimento sobre as convenções que regem a escrita das palavras e menos mecânico, abordagem adotada há muito tempo e que ainda perdura em algumas salas de aula.

Escrever bons textos é fundamental, assim como redigir corretamente as palavras que os compõem pode interferir no sentido alterando a mensagem ou diminuindo a credibilidade das informações que comporta. Não dominar a escrita pode colocar o indivíduo em posição de exclusão social. (MARCUSCHI, 2007)

Partindo desses pressupostos, é que se realizou o presente estudo cujo objetivo de analisar as segmentações não-convencionais presentes nos textos produzidos pelos discentes. Para tanto, foram selecionados vinte e três textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de São José de Ribamar, no estado do Maranhão.

As produções textuais foram propostas pela professora regente de Língua Portuguesa da turma e agora autora do presente estudo. A metodologia de análise é qualitativa e quantitativa acerca dos processos de segmentação não-convencionais presentes nos textos produzidos por alunos, suas motivações e contextos de ocorrência.

Com vistas a este fim, traçou-se um roteiro que perpassa pela conceituação de segmentação não-convencional e suas implicações na estrutura da sílaba, um breve estudo sobre hiper e hipossegmentação, além de segmentação híbrida, distinção de palavra gramatical e palavra lexical e as implicações do apoio da oralidade na representação gráfica das palavras.

Este estudo tem ainda o objetivo de, a partir do levantamento e análise dos dados coletados, elaborar uma proposta interventiva constituída por uma sequência de atividades que auxilie o docente na diminuição das ocorrências de segmentações não-convencionais nas produções escritas dos alunos.

2 SEGMENTAÇÕES NÃO-CONVENCIONAIS NA ESCRITA

A criança, conforme afirma Gomes (2009), quando chega à escola já possui uma gramática interna e cabe aos professores ensiná-los a usar uma língua que já conhecem e usam em suas interações cotidianas. O domínio da escrita perpassa por questões inquietantes e uma delas é a sua relação com a fala e o apoio que os discentes buscam constantemente para realizar a representação gráfica das palavras.

A fala e a escrita se relacionam e a elas é imposta muitas vezes em sala de aula uma posição de concorrentes, apesar de serem complementares e ambas importantes aos processos de comunicação em níveis de formalidade diversos e em contextos igualmente diversificados e a sala de aula deve ser o ambiente propício para o discente vivenciar as modalidades da língua aprimorando suas competências linguísticas (NEVES, 2015).

A incumbência da escola de proporcionar um ambiente de aquisição e melhoramento das competências de uso da língua recai sobre uma questão inquietante, a formação dos professores. Cabe a esse profissional detectar, classificar e solucionar os erros dos alunos que podem ser por desconhecimento de normas e padrões ortográficos ou de apoio na oralidade. O que exige dos professores uma formação básica que seja em fonética e fonologia (HAUPT, 2012)

Os professores devem estar aptos para o ensino da ortografia em conformidade com as orientações de documentos reguladores como PCN e agora a BNCC. Segundo a BNCC (2017, p. 78), o aluno deve “conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil”; ainda na década de 1990, os PCN (1998, p.85) já afirmavam que é possível ao professor “desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas”.

Os desvios que são cometidos pelos alunos têm justificativas e acontecem depois de uma reflexão e do levantamento de hipóteses que os discentes fazem até decidirem aquela que acreditam ser a forma adequada de escrever as palavras (BORTONI-RICARDO, 2010). Não se trata de escolhas aleatórias e os estudos fonológicos auxiliam os professores a perceberem esses percursos mentais que os alunos realizam no momento da escrita.

No que se refere ao objeto deste estudo, as fronteiras fonológicas que nem sempre correspondem às fronteiras das palavras escritas, como afirma Moreira (2000), e isso pode causar confusão e encaminhar o discente a um equívoco aparentemente injustificado, mas que quando se atenta a este aspecto fica claro o processo realizado.

As segmentações não-convencionais são aquelas que acontecem em desacordo com o padrão ortográfico que rege as normas de escrita da língua. E pode se apresentar pela juntura ou separação equivocadas de palavras ou ainda as duas situações ao mesmo tempo. Conforme será descrito na próxima seção que versará sobre as formas que a segmentação não-convencional ocorre nas manifestações escritas, apresentando as definições de hiper e hipossegmentação, segmentação híbrida, seus contextos de ocorrência e processos que mais comumente justificam as junturas e separações realizadas pelos alunos.

3 HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO

As segmentações não-convencionais são manifestadas pelos alunos em produções de textos escritos quando não estabelecem as fronteiras das palavras e não fazem os espaçamentos adequadamente, o que pode resultar em palavras que se juntam quando deveriam estar separadas ou palavras cujas sílabas são separadas, quando deveriam ser grafadas juntas.

Partindo-se da premissa de que os alunos recorrem à oralidade para apoiar as hipóteses que levanta sobre as possibilidades de escrita das palavras, pode-se relacionar o fato de a fala ser produzida como uma corrente contínua de palavras que por isso pode ser representada por esse aluno na escrita também como uma corrente contínua, acontecendo o que a seguir se definirá com hiper e hipossegmentação.

Hipersegmentação pode ser definida como a separação inadequada de palavras, em desacordo com as fronteiras gráficas das palavras, conforme Tenani (2011). É o que ocorre em contrato e também, duas ocorrências presentes nos textos dos informantes desta pesquisa.

Hipossegmentação é compreendida como a junção de palavras que deveriam ser escritas separadas, o que também configura uma transgressão das normas ortográficas (CUNHA, 2004). São exemplos de ocorrências de hipossegmentação: conchacustica e as-
pessoas, também encontrados no corpus deste estudo.

Hibridismo é quando acontecem a hiper e a hipossegmentação na mesma palavra (CUNHA, 2004). Em ede vertido (é divertido), acontece um hibridismo, pois acontece a hipossegmentação das palavras é e divertido e simultaneamente a palavra divertido é hipersegmentada. Este exemplo também foi produzido por um dos informantes desta pesquisa.

Esses processos de segmentação não-convencional ocorrem em decorrência de alguns processos que justificam a hipótese de junção e separação realizada pelos alunos, mas um outro fator importante é a existência de palavras gramaticais que são iguais graficamente a partes de palavras fonológicas e a falta desse conhecimento provoca as ocorrências das segmentações não-convencionais supracitadas.

O próximo capítulo trata da distinção entre palavra lexical e palavra gramatical, no

intuito de explicar o porquê de o desconhecimento sobre essas estruturas ocasionarem os equívocos cometidos pelos discentes na realização das segmentações das palavras em suas produções textuais.

4 PALAVRA GRAMATICAL E PALAVRA LEXICAL

Uma das principais causas para a ocorrência de hiper e hipossegmentação é a fragilidade do conceito que o alunado tem de palavra. Há uma dificuldade em reconhecer as unidades menores como palavras com sentido e função. É o caso dos artigos, conjunções, preposições e outras classes de palavras que podem ser graficamente representadas por monossílabos (CUNHA, 2004).

Essa dúvida é comum e aceitável quando a criança ainda está no processo de aquisição da escrita, nos primeiros anos da vida escolar, mas o que se percebe é que esse problema se estende até os anos finais do ensino fundamental e ainda ocasiona segmentações não-convencionais. A seguir é traçada uma breve distinção entre palavra gramatical e palavra lexical, adotando-se a concepção adotada por Cunha (2004):

Palavras gramaticais são caracterizadas como aquelas que possuem função relacional ou determinante, pertencem a classes fechadas, assim chamadas porque têm um número reduzido. Por exemplo, os artigos, os numerais, os pronomes, as conjunções, etc. Podem ser monossilábicas e por isso são facilmente aglutinadas às palavras seguintes pelos alunos que não as concebem como palavras independentes graficamente. É o que acontece por exemplo em *acidade*, encontrada no texto de um dos informantes, que não percebe a palavra *a* como um artigo definido e o junta à palavra seguinte.

Palavras lexicais pertencem a classes abertas e possuem significado. Por exemplo, verbos, substantivos, adjetivos, etc. Por apresentarem mais comumente estrutura gráfica mais longa, podendo ser trissílabas ou polissílabas, os alunos as reconhecem mais facilmente como palavras. O que pode ocorrer é que as sílabas iniciais podem ser semelhantes a palavras gramaticais e os discentes acabam incorrendo em hipersegmentação. Como por exemplo, em *bora*, retirado da produção de um participante do estudo, que vê a sílaba inicial *em* e *a* separa por ser graficamente igual à palavra gramatical *em* (preposição).

Essas concepções foram adotadas e consideradas no processo de análise das ocorrências encontradas nas produções dos alunos. A próxima seção discorrerá sobre a metodologia adotada para proceder a coleta e análise dos dados que constituíram o corpus da pesquisa.

5 METODOLOGIA

Este capítulo trata do método adotado para coletar e analisar os dados referentes aos processos de segmentação não-convencional presentes nos textos produzidos pelos alunos. Para tanto, divide-se em subseções: a primeira versa sobre a caracterização da pesquisa e a segunda descreve o campo e os participantes do estudo.

5.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa categoriza e analisa as segmentações não-convencionais que ocorrem nos textos escritos por alunos do ensino fundamental II, trata-se de uma pesquisa de campo, pois a pesquisadora observa e analisa os eventos no contexto físico em que eles acontecem (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos adotados, a pesquisa é bibliográfica e de levantamento, pois pretende, a partir dos materiais já produzidos por outros estudiosos, aprimorar a visão sobre o assunto acerca do qual discorre. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44).

Quanto à natureza, a pesquisa é qualitativa e quantitativa porque analisa os dados e mensura as informações passíveis de quantificações numéricas.

5.2 Descrição do campo e participantes

A pesquisa aconteceu em uma escola da rede pública de ensino situada na zona urbana, central, de São José de Ribamar – MA. A unidade de ensino atende alunos do ensino fundamental I e II, nos turnos matutino e vespertino.

A turma de 6º ano selecionada para a realização do estudo é da modalidade regular e funciona no turno vespertino. A seleção aconteceu sob a justificativa de a pesquisadora ser também professora regente de língua portuguesa da classe. A turma tem 42 alunos matriculados e 36 frequentes, mas apenas 23 estavam presentes no dia da coleta de dados. A faixa etária está entre onze e quinze anos, com casos de distorção idade/série.

Os alunos informantes são matriculados e frequentes na turma selecionada e são moradores da zona urbana de São José de Ribamar e da zona rural de Paço do Lumiar, cidade limítrofe.

A pesquisa foi dividida em quatro etapas para facilitar a coleta, análise e registro dos dados e aconteceram em dia letivo regular dentro do calendário escolar e em conformidade com o conteúdo planejado para as aulas, a fim de não alterar a rotina dos alunos e não causar prejuízos pedagógicos.

A primeira etapa consistiu na abordagem inicial dos alunos com a apresentação de uma proposta de redação cujo tema é “São José de Ribamar, a cidade onde vivo”, parte da primeira oficina de produção de textos do projeto “Valorizando minhas raízes: São José de Ribamar” realizado na escola.

Na segunda etapa as produções escritas pelos alunos foram recolhidas, lidas e analisadas a fim de verificar e levantar as ocorrências de segmentações não-convencionais, o tipo de ocorrência predominante e as motivações dos alunos para tais desvios.

Na terceira etapa procedeu-se com a quantificação dos dados coletados para compreensão das informações e reflexões sobre o objeto de estudo e posterior organização do presente material.

Na quarta etapa a pesquisadora elaborou uma proposta de intervenção com vistas a favorecer a diminuição da ocorrência de segmentações não-convencionais nas produções textuais dos alunos através de atividades ortográficas reflexivas.

Com base nessas informações, dá-se prosseguimento à análise das segmentações não-convencionais presentes nos textos produzidos pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental.

6 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

No presente estudo, uma turma de 6º ano do ensino fundamental recebeu uma proposta de redação e 23 textos foram coletados para compor a amostra de análise.

O tema proposto é “São José de Ribamar: a cidade onde eu vivo” e é parte de um projeto desenvolvido na escola campo para promover a valorização da cultura local e suas manifestações.

Os textos serão transcritos parcialmente e de forma fidedigna ao escrito pelos alunos, desse modo serão mantidos os desvios da norma padrão presentes nos manuscritos. Os textos completos seguem nos anexos desta pesquisa.

Para facilitar a coleta e análise dos dados, os alunos serão chamados por números 01, 02, 03, 04, 05, 06... Dessa forma, A01 fará menção ao aluno 01 e assim por diante.

A análise dos textos dos alunos pretende verificar, categorizar e quantificar as ocorrências de segmentações não convencionais e as condições em que ocorrem. O tema faz parte do ambiente social e todos já possuem conhecimentos prévios.

Então, a professora regente ofereceu o comando, realizou a leitura e deixou os alunos à vontade para escreverem seus textos.

Das 23 produções textuais coletadas na turma, 10 informantes não realizaram segmentações não-convencionais, apesar de apresentarem em seus textos outros desvios dos quais esta pesquisa não se ocupará, mas serão objetos de futuros estudos e intervenções, e treze alunos ou 56,5% da turma produziram segmentações não-convencionais. O qua-

dro abaixo apresenta as ocorrências de segmentações não-convencionais e as categoriza como hiper e hipossegmentações:

INFORMANTES	OCORRÊNCIAS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL	
	HIPERSEGMENTAÇÃO	HIPOSSEGMENTAÇÃO
A01	tam bem / des fili	não apresentou
A02	a qui / tam bem / da qui / a foga /	aspeoas / aspesoas
A03	a quelas / tá quele (daquele)	não apresentou
A04	a qui	não apresentou
A05	da qui / á qui	Conchacustica
A06	não apresentou	Porisso
A07	não apresentou	umoni (o nome)
A08	tam bem / da qui	não apresentou
A09	a trás / em contraram /	numar / dulado / ateoji / eum
A10	vo u / igreij a / tam bem / a berta / escada ria	vana (vão à)
A11	a onde / da qui / a qui	não apresentou
A12	em bora / conhe cido / de verte / de feremte	acidade / omeu / econhecida / emuito / obolo / lavaboi / la- vaprato / eporiso / deribamar / apraia / aquadra / ospeises (os peixes) / aspeoa (as pes- soas) / ocas (o cais) / olava- prato / tetudo (tem tudo)
A13	tam bem	enão / aminha

O informante A12 foi o único que apresentou hibridismo, caso em que acontecem a hiper e a hipossegmentação simultaneamente, ao grafar ede vertido ao invés de escrever é divertido.

A partir das análises realizadas dos textos produzidos pelos alunos organizados nos quadros acima, percebe-se que os alunos realizaram mais hipersegmentações do que hipossegmentações, já que dos 13 informantes que apresentaram segmentações não-convencionais, 61,5% não realizaram hipossegmentações.

Brandão (2015) realizou estudo para levantar segmentações não-convencionais em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental e constatou em suas amostras que ocorreram mais hipossegmentações do que hipersegmentações, o oposto do que acontece no corpus do presente estudo. Já no que se refere às segmentações não-convencionais híbridas, Brandão registrou apenas 02 ocorrências. O que confirma que casos de hibridismo são menos comuns nos anos finais do ensino fundamental, já que entre as segmentações não-convencionais levantadas neste estudo, há apenas 01 ocorrência de hibridismo.

Tenani (2011) fez um estudo para levantar segmentações não-convencionais em textos de alunos dos 4 anos finais do ensino fundamental. A autora concluiu que do 7º ao 9º ano os alunos produziram mais hipossegmentações do que hipersegmentações, já no 6º ano houve uma prevalência de hipersegmentação sobre as ocorrências de hipossegmentação, fato confirmado no presente estudo.

Quanto à estrutura das palavras, percebe-se que os alunos realizaram hipersegmentações motivadas pelo reconhecimento de uma palavra gramatical em uma sílaba da palavra e a isolam. Como em: a berta, escrito por A10 e encontraram, registrado por A09. O mesmo foi concluído por Cunha (2004) em sua pesquisa que pretendia levantar segmentações não-convencionais em textos de alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. A noção que o discente tem sobre palavra interfere nas suas realizações de segmentações não-convencionais. A hipersegmentação pode acontecer em decorrência da separação de uma sílaba que é reconhecida pelo aluno como uma palavra gramatical, já a hipossegmentação pode acontecer porque o aluno não reconhece uma palavra gramatical e por isso se nega a deixá-la sozinha, realizando a juntura das palavras. O primeiro caso já foi exemplificado e o segundo pode ser visto em: aspeçosas, escrito por A02, bem como numar e dulado, ambos encontrados no texto de A09, ou ainda acidade, de A12, e aminha, de A13.

Em nenhum dos casos de hipersegmentação produzidos pelos informantes a sílaba isolada configurou ruptura com os padrões de estrutura silábica da língua portuguesa. Não houve ocorrência de isolamento consoante. No entanto, o informante A10 escreveu igreja isolando a vogal a que pode constituir sílaba, mas deixou a consoante j, que, como afirma Câmara Júnior (2017), não pode ocupar posição de coda, logo este seria um exemplo de ruptura da estrutura da sílaba.

Já as hipossegmentações encontradas são resultantes de processos distintos. O informante A05 escreveu conchacustica ao invés de concha acústica, realizando uma ressilabação decorrente do fenômeno sândi de degeminação ou crase, que acontece quando a primeira palavra termina com a mesma vogal átona que inicia a palavra seguinte e, em consequência disso, há uma fusão das duas vogais e não o desaparecimento de uma delas (ROBERTO, 2016).

Já A06 redigiu porisso ao invés de escrever por isso, e essa hipossegmentação decorre do processo de ressilabação por sândi externo fechado, que acontece quando a primeira palavra termina por consoante e a seguinte inicia por vogal e ocorre a ligação entre as duas palavras (ROBERTO, 2016).

Esses dados confirmam a necessidade e importância de se realizar estudos sobre hiper e hipossegmentação nos anos finais do ensino fundamental. Apesar de ser esperado que os alunos saiam do ensino fundamental I com a habilidade de realizar as segmentações de forma convencional, muitos alunos ingressam no 6º ano apresentando muitas dificuldades e cabe aos professores perceberem e realizarem intervenções que diminuam essas ocorrências.

O capítulo seguinte apresenta a proposta de intervenção elaborada pela pesquisadora com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos informantes deste estudo e com o objetivo de auxiliar na atuação docente com vistas a melhorar o desempenho dos discentes e diminuir as ocorrências de segmentações não-convencionais.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A leitura e a escrita são aprimoradas constantemente no ambiente escolar, mas por algum motivo muitos alunos estão avançando nos anos escolares e deixando de adquirir habilidades e competências de que necessitam para serem leitores e produtores eficientes de textos.

A ortografia é muitas vezes deixada de lado nas aulas de língua portuguesa ou quando muito ensinada de forma mecânica, o que explicaria as dificuldades que os alunos carregam ao longo da vida escolar e para além das paredes da escola em sua vida social. O domínio da ortografia não é apenas uma questão conteudista do âmbito escolar, uma vez que os usuários da língua podem sofrer discriminações e exclusões sociais em decorrência disso seja nas redes sociais ou no ambiente de trabalho.

É necessário que a ortografia seja ensinada de forma reflexiva, pois de fato é isso que ela exige dos estudantes: reflexão sobre as condições e restrições de uso da língua. Em concordância com a afirmação de Moraes (2010) que postula que os alunos não aprendem ortografia sozinhos, sem qualquer ação docente. A produção e reescrita de textos são essenciais para que o discente desenvolva suas habilidades de redigir bons textos e escrever as palavras de acordo com a norma padrão. Dessa forma não há a exaltação do texto em detrimento do ensino de ortografia nem o contrário, como ainda acontece em alguns livros didáticos e modelos de ensino.

Partindo desse pressuposto, elaborou-se uma sequência de atividades que constituem a proposta interventiva para o ensino de ortografia, mais especificamente segmentação convencional, com o uso de parlendas, gênero que é geralmente muito apreciado por alunos do 6º ano do ensino fundamental.

A proposta é dividida em três etapas: a primeira apresenta palavras gramaticais e as diferencia de sílabas internas de uma palavra; a segunda traça diferenças entre o ritmo de fala e a forma escrita; a terceira apresenta textos sem segmentação para serem reescritos pelos discentes sem o auxílio do docente para a verificação da aprendizagem é possível

repetição de alguma das etapas anteriores para reforçar conceitos ainda não internalizados. Todas as etapas podem ser alteradas ou adaptadas pelo docente.

Primeira Etapa

Objetivo: estabelecer a diferença entre palavra gramatical e sílabas constituintes de palavras, bem como a existência de palavras com uma, duas ou mais sílabas. Reforçar noções de classes de palavras (artigo, pronome, preposição, conjunção...)

Duração:03 aulas

Atividade 01

I - Vamos ler as parlendas abaixo e observar como existem palavras que podem ter quatro, três, duas ou apenas uma sílaba (que pode ser só uma vogal) e ainda assim ter significado ou modificar o significado das outras palavras que estão perto!

“Papagaio louro

Do bico dourado

Leva essa cartinha

Ao meu namorado

Se estiver dormindo

Bate na porta

Se estiver acordado

Deixe o recado.”

“A casinha da vovó

trançadinha de cipó;

se o café está demorando

com certeza falta pó.”

“Lá em cima do piano

tem um copo de veneno.

quem bebeu, morreu,

o azar foi seu.”

<https://www.todamateria.com.br/parlendas/>

1º Circule as palavras monossílabas nas parlendas que você leu.

2º Leia novamente as parlendas, mas agora não leia as palavras que você circulou.

3º O sentido do texto permaneceu o mesmo ou você percebeu alguma diferença? Registre aqui as suas conclusões:

4º Copie no espaço abaixo as palavras que você circulou.

5º Escreva frases usando as palavras que você copiou na questão anterior.

Atividade 02

1º Observe as palavras abaixo:

Depois – Emprego – Compromisso – Porteiro – Opaco – Acreditar

a) Faça uma lista de palavras que iniciem com as mesmas sílabas destacadas. Use o dicionário.

DE: _____

EM: _____

COM: _____

O: _____

A: _____

2º Agora observe as frases a seguir:

Berenice e Judite não gostam **de** sorvete.

Os meninos estão **em** casa.

Os pais conversaram **com** os professores.

O rapaz ajudou **a** moça na tarefa.

a) O que há de diferente entre as palavras destacadas na segunda questão e as sílabas destacadas na primeira?

3º Escreva frases usando as mesmas palavras destacadas.

DE: _____

EM: _____

COM: _____

O: _____

A: _____

4º Anote aqui as suas conclusões sobre as semelhanças e diferenças entre as sílabas e as palavras destacadas.

Segunda etapa

Objetivo: Perceber que quando se fala as palavras podem ser pronunciadas de forma diferente daquela que é registrada na escrita, que, às vezes, na fala podemos juntar ou separar as palavras a depender do ritmo e velocidade em que se fala, mas a escrita segue algumas convenções para realizar a segmentação das palavras.

Duração: 02 aulas.

Atividade 03

I – Leia as parlendas abaixo e atente ao ritmo e velocidade com que as palavras são pronunciadas. Parece que às vezes elas saem grudadas ou são partidas. Observe também como elas são segmentadas na escrita.

“Hoje é domingo, pé de cachimbo.

O cachimbo é de ouro, bate no touro.

O touro é valente, bate na gente.

A gente é fraco, cai no buraco.

O buraco é fundo, acabou-se o mundo.”

“Está com frio?

Toma banho no rio.

Está com calor?

Toma banho de regador.”

“O macaco foi à feira

não teve o que comprar.

Comprou uma cadeira

pra comadre se sentar.

A cadeira esborrachou

coitada da comadre.

Foi parar no corredor.”

<https://www.todamateria.com.br/parlendas/>

1º Leia novamente as parlendas bem rápido e ouça como as palavras são pronunciadas. Às vezes elas parecem que se juntam, não é verdade?

2º Agora leia o texto bem devagar. O que você percebeu de diferente? Registre aqui as suas conclusões.

3º Observe o fragmento abaixo:

Hoje é domingo, **péde** cachimbo.

O cachimbo éde ouro, bate no touro.

O touro é valente, bate **nagente**.

Agente é fraco, cai no buraco.

a) Por que as palavras destacadas não devem ser escritas como estão?

Terceira etapa

Objetivo: Verificar a aprendizagem dos alunos e reforçar conceitos que os alunos ainda não tenham internalizado nas etapas anteriores.

Duração: 02 aulas.

Atividade 04

1º Observe as parlendas a seguir e reescreva-as realizando a segmentação adequadamente:

a) AvovódaMariazinhaFezxixinapanelinhaEfaloupratodomundoQueeracaldodegalinha.

b) Serra,serra,serrador!Serraopapodovovô!Quantastábuasjá serrou?

Umadelasdizumnúmeroeasduas,semsoltareasmãos,dãoumgirocompletocomosbraços,nummovimentogracioso.Repetemosgirosatécompletaronúmeroditoporumadascrianças.

(<https://www.todamateria.com.br/parlendas/>)

c) Calaaboca!CalaabocajámorreuQuem manda em você sou eu!

Enganeiumbobonacascadoovo!

Fuiàfeiraencontreiumacorujapiseinorabodelaelamechamoudecarasuja

(<https://www.todamateria.com.br/parlendas/>)

8 CONCLUSÃO

A escrita é essencial ao homem porque estabelece relações de poder e prestígio social, seja para a realização de negociações, para a preservação da cultura dos povos por meio da literatura e demais registros históricos ou para a comunicação e socialização. Logo, dominar as normas que regem a escrita é imprescindível aos usuários da língua em tempos em que a comunicação é cada vez mais frequente por meio de mensagens escritas por aplicativos que já foram inseridos nos ambientes de trabalho e adquiriram formalidade relativa, bem como as redes sociais que são usadas para uso pessoal e para a divulgação de instituições de naturezas diversas.

E é no contexto escolar que a escrita é adquirida e aprimorada, portanto, torna-se necessário repensar o ensino de ortografia e modificar a abordagem mecânica para um ensino mais reflexivo que proporcione ao aluno conhecer e pensar sobre as possibilidades de registro escrito das palavras e não apenas memorizar regras sem refletir sobre elas. Isso se aplica também ao domínio das convenções de segmentação das palavras, tema sobre o qual este estudo se desenvolve.

Os dados coletados e analisados confirmaram que, apesar de se esperar que os estudantes saiam do ensino fundamental I realizando as segmentações de forma convencional, muitos chegam ao ensino fundamental II com ocorrências de hiper e hipossegmentação em seus escritos. Muitas vezes por não conhecerem as diferenças entre palavra gramatical e palavra fonológica e incidirem em junturas ou separações equivocadas.

Esses problemas se arrastam de um ciclo a outro e devem ser amenizados a partir da ação interventiva do professor com bases sólidas em seus conhecimentos acerca da fonologia e as possibilidades que ela oferece para compreender e solucionar os desvios apresentados pelos alunos em suas produções. Com base nisso, encerra-se este estudo com uma proposta de intervenção para diminuir as segmentações não-convencionais por meio da ação docente e têm caráter flexivo, pois pode ser alterado para melhor aplicabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRANDÃO, Maria Hellen. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do ensino fundamental II**. Dissertação (mestrado Profissional em Letras-PRO-FLETRAS) Universidade Federal de Uberlândia, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em : Jul. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 4.ed.rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- CÂMARA Jr., J.M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 47.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em Português. In: BISOL, Leda (Org.). **Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- CUNHA, Ana Paula Nobre. **A Hipo e a Hipersegmentação nos dados da escrita: Um estudo sobre a influência da Prosódia**. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.
- CUNHA, A. P. N. **As segmentações não-convencionais na escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. Pelotas, 2010. 190p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.
- CUNHA, A. P. N. **As segmentações não convencionais da escrita inicial**. Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto - Vol. 7 - 2012 - 45 – 63.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo. Saraiva, 2009.
- HAUPT, C. **Formação docente e a fonética e fonologia: o ensino da ortografia**. SIGNUM:
Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 237-256, dez. 2012.
- HORA, Demerval da; MATZENAUER, Carmem Lúcia.(Org). **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017.
- LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz. Dionísio, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010
- MOREIRA, N. C. A translineação em textos infantis. **Revista de Letras**, São Paulo, v.1/2, n. 22, p. 14-24, jan./jun. 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4.ed. São Paulo: Contexto,2015.
- ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

TENANI, Luciani. Acento e processos de sândi vocálico no português. In: ARAÚJO, Gabriel Antunes de. (Org.). **O acento em Português Abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola editorial. 2007. p. 169.

TENANI, Luciani. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. **Revista da ABRALIN**, v.10, n.2, p. 91-119, jul./dez. 2011.



REVISTA **PEDAGOGIA
COTIDIANO** JULHO 2021 VOL. 01
RESSIGNIFICADO Nº 5

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E TECNOLOGIAS

do passado ao futuro a educação que queremos no presente

