

Revista **CENÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**



Docência para
Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ANO: 2024

VOL. 3



Faculdade de Ciências

unesp 

Revista Cenários da Práxis Pedagógica. Revista do Programa de Pós-graduação em
Docência para Educação Básica. Volume 3. Junho de 2024.

EQUIPE EDITORIAL

Editora-chefe: Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre

Editor adjunto: Prof. Dr. Vitor Machado

Editor administrativo-executivo: Eduardo Silva Benetti

Pareceristas:

Prof. Dr. Aldair Vieira Gonçalves	Prof. ^a Dr. ^a Andrea Rizzo dos Santos
Prof. ^a Dr. ^a Antonia Zelina Negrão de Oliveira	Prof. ^a Dr. ^a Eliana Marques Zanata
Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza	Prof. ^a Dr. ^a Maria do Carmo Kobayashi
Prof. ^a Dr. ^a Maria Ednéia Martins	Prof. ^a Dr. ^a Eliana Marques Zanata
Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza	Prof. Dr. Rodrigo César Costa
Prof. Dr. Sidney Lopes Sanchez Júnior	Pro.f Me. Vinicius Iuri De Menezes

COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL

Unesp

Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira	Dra. Andréa Rizzo dos Santos
Dr. Macioniro Celeste Filho	Dra. Maria do Carmo M. Kobayashi
Dr. Nelson Antonio Pirola	Dra. Rosa Maria Manzoni
Dr. Leonardo Lemos de Souza	Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia

Unes

Dra. Silvia Regina Vieira da Silva

Fatec

Dr. Lourenço Magnoni Júnior

IFSP

Dra. Zionice Garbelini Martos Rodrigues

UFMG

Dr. Admir Soares de Almeida Júnior

UDESC

Dra. Gelcemar Oliveira Farias

UFC

Dr. Luiz Sanches Neto

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Nancy Chacón Arteaga - Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Cuba.
Dra. Hélia Oliveira- universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal.

Revisão: Eduardo Silva Benetti

Projeto gráfico de capa: Natália Huang Azevedo Hypólito

Diagramação e projeto gráfico de miolo: Natália Huang Azevedo Hypólito

Revista **CENÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

ANO: 2024

VOL. 3



SUMÁRIO

LETRAMENTO LITERÁRIO E LITERATURA SURDA: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA OBRA <i>PATINHO SURDO</i> NO ENSINO FUNDAMENTAL 9	
Miriam Ramos dos Santos ¹	
AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS RECRIADAS E COMPARTILHADAS PELAS CRIANÇAS 21	
Andreia do Nascimento Santos	
O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO 35	
Diclei de Carvalho; Letícia Rarek Conceição; Rosa Maria Manzoni	
SER PROFESSOR EM TEMPOS DO (IM)POSSÍVEL: ENFRENTANDO A VIOLÊNCIA NO CAMPO EDUCATIVO 47	
Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos	
VACINAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE (CTS) 63	
Diovana Aparecida Carvalho da Silva; Simone Terezinha Grossklaus; Aline Lubyi; Camila Juraszeck Machado	
DESENVOLVENDO O RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA 77	
Joseane Brito Martins Nascimento; Rosa Maria Manzoni	
RESENHA – EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA PERSPECTIVA TRANSVERSAL NA BNCC 87	
Adriano Pontara; Silvia Regina Vieira da Silva	
RESENHA – MÉTODOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA USANDO ESCRITA, VÍDEO E INTERNET 93	
Carla Luciana Henrique Mattielli de Carvalho; Zionice Garbelini Martos Rodrigues	
RESENHA – UM OLHAR AGREGADOR SOBRE GRUPOS COLABORATIVOS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NOVATOS DE MATEMÁTICA 97	
Denise Tose de Campos; Zionice Garbelini Martos Rodrigues	
RESENHA – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO CONTEXTO COLABORATIVO 101	
Luciana Ap. da Cunha; Alice Assis; Zionice Garbelini Martos Rodrigues	
SEÇÃO ESPECIAL: 10 ANOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS SOCIAL E PEDAGÓGICO DAS PESQUISAS E DOS PRODUTOS 107	
Marisa da Silva Dias; Rosa Maria Manzoni	
DIÁRIO ÍNTIMO OU PESSOAL COMO OBJETO DE ENSINO: INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE 109	
Thaís Cavalcanti dos Santos; Rosa Maria Manzoni	

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:	
A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM	129
Aline Cristina Totina Felipe; Thaís Freire; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	
O CÁLCULO MENTAL NA PERSPECTIVA DO SENTIDO DE NÚMERO: ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO PARA ALUNOS	
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	137
Luciana Ap. da Cunha; Giovana Pereira Sander; Nelson Antonio Pirola	
MOVENDO LETRAS, CONSTRUINDO PALAVRAS:	
ALFABETO MÓVEL IMANTADO COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE	145
Elaine Cristina Caetano de Souza Rios; Maria Aparecida Ferreira de Paiva; Eliana Marques Zanata	
JOGO KOGOCA: CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NA INTERFACE	
DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	155
Eva Aparecida de Gois Caio; Marisa da Silva Dias.	
SEQUÊNCIA DE ENSINO DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO:	
PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO DO PROCEDIMENTO DIDÁTICO	167
Kathia Alexandra Lara Canizares; Rosa Maria Manzoni	





LETRAMENTO LITERÁRIO E LITERATURA SURDA: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA OBRA *PATINHO SURDO* NO ENSINO FUNDAMENTAL

LITERARY LITERACY AND DEAF LITERATURE: READING AND INTERPRETATION OF THE BOOK *PATINHO SURDO* IN ELEMENTARY SCHOOL

Miriam Ramos dos Santos¹

RESUMO

Neste artigo, buscamos apresentar uma proposta de sequência didática visando a inclusão de obra da Literatura Surda no processo de Letramento Literário no Ensino Fundamental. Para isso, propomos como obra a ser trabalhada em sala de aula o livro *Patinho Surdo* de Rosa e Karnopp, publicado em 2005, trata-se de uma adaptação do clássico universal *O patinho feio* de Hans Christian Andersen publicado originalmente na Dinamarca no século XIX. Para discutirmos acerca de Letramento e, mais especificamente, Letramento Literário, partimos dos pressupostos teóricos de Magda Soares e Rildo Cosson. No que tange à Literatura Surda, recorremos aos textos de Lodenir Karnopp. Além dos autores citados, também nos pautamos em teóricos que discorrem sobre Literatura infantojuvenil e ensino, tais como: Nelly Coelho e Marly Amarilha. Nossa proposta de Letramento Literário, a partir da obra em questão, está pautada na sequência didática apresentada por Cosson, envolvendo quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ao introduzir a literatura surda para sala de aula, esperamos promover um Letramento Literário que contemple a reflexão, conhecimento e, sobretudo a inclusão da minoria surda no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário; Literatura Surda; *Patinho Surdo*; Leitura Literária; Literatura Infantojuvenil.

ABSTRACT

In this article, we aimed to present a proposal for a didactic sequence to include a work of Deaf Literature in the process of Literary Literacy in Elementary School. To this end, we propose the book *Patinho Surdo* (The Deaf Duckling) by Rosa and Karnopp, published in 2005, as a literary piece to be worked on in the classroom. It is an adaptation of the universal classic *The Ugly Duckling* by Hans Christian Andersen, which was originally published in Denmark in the 19th century. To discuss Literacy and, more specifically, Literary Literacy, we started with the theoretical assumptions of Magda Soares and Rildo Cosson. Regarding Deaf Literature, we turned to the texts of Lodenir Karnopp. In addition to the authors mentioned, we are guided by theorists who speak about Children's Literature and teaching, such as Nelly Coelho and Marly Amarilha. Our proposal was based on the didactic sequence presented by Cosson, which involves four steps: motivation, introduction, reading, and interpretation. By introducing Deaf Literature into the classroom, we hope to promote Literary Literacy that encompasses reflection, knowledge, and the inclusion of the deaf minority in the educational context.

KEYWORDS: Literary Literacy; Deaf Literature; Deaf Duckling; Literary Reading; Children's and young adult literature.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XXI/Ipiaú); Docente da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA) atuando na Educação Especial no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI). ORCID id: [0000-0002-6844-6987](https://orcid.org/0000-0002-6844-6987) E-mail: miramos@uneb.br.

Letramento Literário é um termo desconhecido por muitos brasileiros, até mesmo por docentes de Língua Portuguesa e Literatura que atuam no Ensino Fundamental. O que é Letramento Literário? Pensando em campo mais amplo, indagamos ao leitor: Afinal o que é Letramento?

De acordo com Magda Soares na obra *Letramento: um tema em três gêneros* (2010), a palavra em português Letramento é oriunda da palavra inglesa *literacy*. Por sua vez, *literacy*, etimologicamente, surgiu do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que indica qualidade, estado, fato de ser, condição.

Dessa forma, “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.”, como expõe Magda Soares (2010, p.18). Essa concepção traz a noção de que “[...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (Soares, 2010, p. 18).

No que tange às consequências da escrita do ponto de vista social, Soares (2010) destaca que a inserção da escrita em um grupo ágrafo reflete em mudanças, efeitos de natureza linguística, social, cultural, política e econômica.

No que se refere às consequências da escrita do ponto de vista individual, para Soares (2010), o ato de aprender a ler e escrever, tornar-se alfabetizado, estar inserido no mundo tecnológico, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, têm determinados efeitos sobre o indivíduo, modifica o estado ou condição dele em relação aos aspectos linguísticos, sociais, políticos, culturais, psíquicos, cognitivos e econômicos.

Soares (2010) sintetiza a noção de letramento (em português) ou *literacy* (em inglês) com a afirmação: “O ‘estado’ ou a ‘condição’ que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.” (p. 18). A autora ainda salienta: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado - ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (p.18)

Sobre o surgimento da expressão letramento literário, segundo Rosemar Coenga, em sua obra *Leitura e Letramento Literário: diálogos* (2010), afirma que essa expressão foi usada a princípio por Graça Paulino no texto *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*, na 22ª. Reunião Anual da ANPEd, e, a partir disso, passou a ser tema de várias pesquisas nas últimas décadas abrangendo questões relevantes para a formação de leitores literários na escola como: “[...] o processo de escolarização da literatura, as práticas de formação de leitores e as especificidades da leitura do texto literário” (Coenga, 2010, p. 54).

Coenga (2010, p. 54) destaca que, etimologicamente, a palavra letramento traz no seu radical letra a ideia de se tornar letrado, sendo que o seu sufixo (-mente) indica ação. Em outras palavras, analisando a origem da referida palavra chegamos à conclusão de que, por letramento entende-se como a ação de se tornar letrado. O autor complementa suas percepções sobre letramento expondo a concepção de Ângela Kleiman, segundo ele, “Kleiman (1995) conceitua letramento do seguinte modo: podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (Kleiman, 1995, p. 19 *apud* Coenga, 2010, p. 55)

O teórico Rildo Cosson, no livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), destaca que o letramento em si se trata da “apropriação da escrita e das práticas sociais que

estão a ela relacionadas” (p. 11). Cosson (2014) alerta para a existência de “vários níveis e diferentes tipos de letramento” (p. 11), o que torna possível alguém ter um grau elevado de letramento em certa área e, ao mesmo tempo, ter um conhecimento superficial em determinada área, a depender das necessidades pessoais desse indivíduo e do que a sociedade lhe proporciona ou demanda.

Como vimos, o letramento está atrelado ao envolvimento individual ou coletivo em práticas sociais de leitura e de escrita, sendo capaz de atuar como modificador de condição do sujeito e/ou de um grupo. As práticas de letramento podem ser associadas também à literatura, ao acesso, à compreensão, à percepção crítica e à familiarização de indivíduo (s) com o texto literário, isto é, ao letramento literário.

No que se refere ao processo de letramento literário, para Coenga (2010, p. 55), quando aplicado o termo literário à palavra letramento têm-se a conceituação de que se refere ao “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Segundo Cosson (2014), devido a própria existência da escrita literária, o processo de letramento literário, que, conforme o próprio termo indica ocorre por meio de textos literários, compreende, além de uma percepção de um uso social diferenciado da escrita, um meio de assegurar o efetivo domínio dessa escrita, a apropriação desse conhecimento.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (Cosson, 2014, p. 16)

Para Cosson (2014) a literatura tem como objeto o homem e o mundo, sua função é de tornar o mundo compreensível para o homem, transformar e traduzir a materialidade desse universo em uma linguagem diferenciada, a linguagem literária, uma linguagem lúdica e sensorial (com cores, imagens, sabores, sons, textura). Daí a importância de se fazer uso da literatura nas escolas como forma de letramento.

O letramento literário é essencial no processo educativo e deve fazer parte das prioridades na escola, assegura Cosson (2014). Para esse autor, no contexto escolar, a leitura literária nos auxilia a ler melhor, pois além de servir como instrumento de sedução ao hábito da leitura, também nos proporciona meios para, com proficiência, conhecer e articular o mundo feito linguagem.

O crítico literário Antônio Cândido (1995) vê a literatura como um direito humano e um valor inestimável, isto é, que não pode ser suprimido das oportunidades de formação sob pena de alterar a condição de humanidade. O autor acrescenta que através da leitura são estimulados o “exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”. (Candido, 1995, p. 235 *apud* Coenga, 2010, p. 24)

A literatura retrata o mundo e o homem em sua diversidade e complexidade. Ela possibilita refletir sobre diferentes áreas do conhecimento: estudos culturais, sociologia, antropologia, educação, artes em geral, linguística etc.

É a literatura, como linguagens e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (Lajolo, 1993, p. 106 apud Coenga, 2010, p. 105)

Se por meio do letramento literário o sujeito pode tornar-se letrado, ter domínio da língua e participar de práticas sociais de leitura e escrita, como podemos fazer uso dessas noções de letramento para incluirmos a discussão acerca da Literatura Surda em sala de aula? Como o uso da Literatura Surda pode favorecer o desenvolvimento de as competências e habilidades necessárias para que haja, efetivamente, letramento literário entre nossos alunos do Ensino Fundamental?

Em primeiro lugar, vamos compreender o que é a Literatura Surda. Sobre o conceito de Literatura Surda, Lodenir Karnopp no texto *Literatura Surda* (2010) afirma: “[...] utilizamos a expressão “literatura surda” para as produções literárias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nos textos e/ou nas imagens.” (Karnopp, 2006, p. 102)

Discorrendo sobre a definição de Literatura Surda, no artigo eletrônico intitulado *Literatura Surda* (2006), Karnopp ainda acrescenta:

Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente. (p.102)

Segundo Karnopp (2006), a Literatura Surda emerge entre nós, apresentando-se talvez como uma ânsia por reconhecimento, que, nas palavras da autora, “busca ‘um outro lugar e uma outra coisa’” (p. 100). Para a autora em questão, essa literatura – que se configura como uma literatura de reconhecimento –, é muito relevante para as minorias linguísticas desejosas pela afirmação de suas tradições culturais nativas, bem como pela recuperação de suas histórias silenciadas socialmente.

Contudo, Karnopp (2006) alerta para o fato de que a Literatura Surda não deve ser vista como algo “localizado, fechado, demarcado”. Para ratificar essas ideias, a autora recorre à citação de Heidegger sobre os locais da cultura e suas fronteiras: “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.” (p. 19).

Não estamos falando de literatura surda no sentido de oposição à ouvinte, mas direcionamos nossa análise à perspectiva apontada por Bhabha (2005) quando afirma que “privado e público, passado e presente, o psíquico e o social desenvolvem uma intimidade intersticial. É uma intimidade que questiona as divisões binárias através das quais essas esferas da experiência social são frequentemente opostas espacialmente” (Bhabha, 2005, p. 35). (Karnopp, 2006, p. 100)

Cláudio Mourão em sua dissertação de mestrado intitulada *Literatura Surda: produção cultural de surdos em língua de sinais* (2011), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lodenir Karnopp, afirma que a noção da Literatura Surda teve seu surgimento em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, sobretudo onde havia escola de surdos. Em Washington D. C., nos Estados Unidos, por exemplo, em 1964, foi fundada a Universidade Gallaudet (*Gallaudet University*), onde sujeitos surdos, acadêmicos e pesquisadores começaram a dar sentido a

essa literatura, divulgando-a entre a comunidade surda, em encontros de surdos, escola de surdos, associação de surdos etc. A repercussão foi tamanha que ultrapassou as fronteiras americanas, pois os alunos estrangeiros que estudaram na universidade em questão, retornaram aos seus países de origem espalhando conceitos acerca da Literatura Surda entre as comunidades surdas locais. Vale destacar que os acadêmicos e pesquisadores da Universidade Gallaudet também passaram a divulgar seus materiais empíricos, inclusive distribuindo livros, vídeos etc. sobre e da Literatura Surda.

Para Mourão (2011, p. 02) não há uma única definição para a Literatura Surda. Para ele, a Literatura Surda “envolve representações produzidas por surdos, onde se produzem significados partilhados em forma de discurso - sem eles, não há representação surda.”

A Literatura Surda traz histórias de comunidades surdas. Essas histórias não interessam só para elas, mas também para as comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos. Os sujeitos surdos transmitem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos, com artistas plásticos ou outros artistas. Nas comunidades surdas existem piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas passados através da família, até adaptações de vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas. (Mourão, 2011, p. 03)

As obras da Literatura Surda abrangem contos, romances, anedotas, fábulas, poesias etc. Mourão (2011) apresenta uma divisão das obras produzidas na Literatura Surda de acordo com certas especificidades. Para o autor, a Literatura Surda no Brasil se divide em: tradução, adaptação e criação.

As obras traduzidas são aquelas que, por ter certo destaque social, são traduzidas da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), seja em vídeo, em se tratando de produções fílmicas, seja pelo uso da escrita de sinais (*Sign Writing*), no caso de obras escritas. Nessa categoria temos, por exemplo, as obras que compõem a Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português da Editora Arara Azul.

No caso das adaptações, trata-se de obras clássicas da literatura, narrativas como contos de fadas, que foram adaptadas para atender aos aspectos relativos à cultura e identidade surda. Segundo Mourão (2011, p.03), “Em todos esses livros, os personagens principais são surdos e o enredo da história tem transformações para se adaptar à cultura surda.” O autor salienta que: “Os autores desses livros, conhecendo os clássicos da literatura mundial e seu valor, realizam adaptação para cultura surda, de forma que o discurso traga representações sobre os surdos.” Obras como *Patinho Surdo* (ROSA; KARNOPP, 2005), *Cinderela Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2011), *Rapunzel Surda* (Silveira; Karnopp; Rosa, 2011), *A Cigarra Surda e as formigas* (Oliveira; Boldo, 2003), exemplificam as adaptações produzidas na Literatura Surda.

Já no caso da criação na Literatura Surda, Mourão (2011, p. 04) destaca que se refere à “textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de ideias que circulam na comunidade surda.” Não há muitos livros nessa categoria produzidos no Brasil, mas apesar do pouco acervo, podemos destacar as obras *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras* (Oliveira; Carvalho, 2008) e *Tibi e Joca* (Bisol, 2001), cujos enredos remetem à representação de situações vivenciadas pelos surdos na convivência com ouvintes.

A Literatura Surda, assim como a literatura de um modo geral, deve ser utilizada visando o letramento literário, sobretudo no contexto escolar. Em se tratando da abordagem da Literatura Surda no Ensino Fundamental, destacamos a necessidade de se utilizar os

textos apropriados ao público infantojuvenil, ou seja, a Literatura infantojuvenil, que traga identidade(s) e cultura surdas como seu foco.

Os livros literários infantojuvenis possuem características que visam atrair o público em questão, tais como: exploração do lúdico, presença de imagens, vocabulário mais simples, construção frasal adaptada ao conhecimento linguístico do leitor, escolha estética peculiar etc. Cunha (1991) sintetiza alguns elementos muito presentes no texto literário infantil, são eles o dramatismo, a função pedagógica, a função lúdica, a relevância da ilustração.

Por meio das obras literárias infantojuvenis, os leitores mirins podem aprender sobre uma infinidade de questões entre elas: anseios, problemas, relacionamentos de forma prazerosa, utilizando a brincadeira com as palavras, o jogo de “fingir” ser o outro, sentir o que um personagem vivencia nos textos – que é a representação social no texto literário – etc.

É perceptível que, no contexto contemporâneo (a partir de 1960), a Literatura infantojuvenil tem explorado as adaptações ou releituras atuais dos clássicos, as quais mostram-se questionadoras de posicionamentos como submissão feminina, o autoritarismo de reis, preconceitos, conservação de estereótipos etc. que aparecem em obras tradicionais. As escolhas dos temas nesse contexto vinculam-se à pluralidade cultural, à inserção de identidades outrora relegadas socialmente e outros temas que as crianças e os adolescentes do início do século nem sonhavam.

Nelly Novaes Coelho, no livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (2000) assegura que a literatura infantil deve ser vista como agente ideal para a formação de novas mentalidades sociais, pois por meio dela são representados e discutidos novos valores, questionamento de velhos valores, respeito ao outro etc. E, nesse sentido, ela ressalta que a escola é o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro e, portanto, para difusão desses novos conceitos empregados na Literatura infantojuvenil contemporânea.

Segundo Coelho (2000), a prática da leitura de textos literários é crucial para as crianças e os adolescentes, visto que os estudos literários: estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em vários níveis; além disso, também dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

No caso da Literatura Surda, a prática de leitura desses textos literários também pode estimular a reflexão acerca da identidade e cultura surdas, assim como levar os discentes ouvintes a conhecerem, respeitarem e interagirem com a comunidade surda.

Entre os livros da Literatura Surda mais apropriados para os leitores mirins, alunos do Ensino Fundamental I e quiçá do 6º. Ano do Ensino Fundamental II, destacamos a obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005). A obra em questão enquadra-se na categoria adaptação, por se tratar de uma versão do conto clássico universal *O Patinho Feio* (2002) de autoria de Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez no século XIX.

Na adaptação para a Literatura Surda, o protagonista da história é um pato surdo que, devido à certas circunstâncias imprevistas, acabou sendo chocado em um ninho de um casal de cisnes ouvintes. Patinho Surdo sente-se deslocado entre os seus supostos irmãos e pais ouvintes, ele não consegue se comunicar com sua suposta família, por mais que tente usar gestos para estabelecer algum diálogo com eles. Chega um dia em que, triste por não participar da cantoria no lago, afasta-se por um curto tempo de seus irmãos e de sua mãe. Logo ele encontra naquele mesmo lago outros patinhos surdos como ele, os quais o ensinam a língua de sinais do lago. No dia seguinte, ele torna a se encontrar com os patinhos surdos e também acaba conhecendo a mãe desses patinhos, que também é

surda. A mãe pata surda reconhece Patinho Surdo como seu filho, o último dos ovos que, por estar distante do ninho e sentir dores “de parto” precisou pô-lo em um ninho qualquer que encontrou “por sorte”. Ela decide contar a história para todos – os patinhos surdos e os cisnes ouvintes (com auxílio do sapo intérprete) – e, no final, eles, ouvinte e surdos, passaram a interagir entre si, aprendendo a se comunicarem.

A capa do livro e as ilustrações que compõem essa obra literária nos apresenta um diferencial linguístico-identitário. Isso porque, há imagem de sinais em Libras (e de comunicação de personagens nessa língua), observáveis a partir da própria capa, conforme podemos notar na imagem abaixo:

Figura 1: Capa da obra Patinho Surdo



Imagem disponível em [Patinho Surdo - porsinal, consegues ouvir o Mundo ?](#) Acesso 15.12.23

É possível observar que na capa da obra Patinho Surdo sinaliza “Eu te amo” com a “mão” (ou seria asa?) para o leitor, trata-se de um sinal que é um empréstimo linguístico da língua de sinais americana da frase “*I love you*”. A presença da Libras é tão marcante nas imagens da obra que se o leitor não tiver uma noção básica dos sinais, pode haver limitações na atribuição de sentidos do texto. Para auxiliar o leitor no processo de compreensão da obra, no final do livro há um pequeno dicionário dos sinais utilizados no decorrer do texto.

Percebe-se que essa obra da Literatura Surda se trata de uma história que representa as vivências dos sujeitos surdos inseridos em ambientes onde há predominância da oralidade. Como Patinho Surdo do conto adaptado, crianças surdas, cujas famílias, comunidade, colegas de escola são ouvintes, costumam sentir dificuldades decorrentes da barreira de comunicação e podem se sentir excluídas, isoladas socialmente.

Assim, nessa história do Patinho Surdo percebe-se que há uma similaridade com as vivências de surdos em geral, sobretudo os que têm a Libras como sua primeira língua – ou seja, os surdos sinalizantes. Também, de certa forma, representa o percurso histórico da comunidade surda – composta pelos surdos que sinalizam – a nível mundial, com aspectos em comum como: a exclusão social do surdo, seu isolamento dado às diferenças, as dificuldades de comunicação, o encontro com seus pares surdos, a descoberta da língua de sinais, a sensação de acolhimento familiar na comunidade surda, o encantamento com a possibilidade de se expressar devido à aquisição de uma língua, ao ingresso na comunidade surda, ao conhecimento sobre si enquanto ser surdo e acerca de cultura e identitárias surdas.

A aquisição de uma língua de sinais, como a Libras, é retratada por surdos sinalizantes como um marco em suas histórias de vida. Isso porque, comunicar-se por sinais é crucial

para o surdo sinalizante sua inclusão na comunidade surda e também na interação com ouvintes conhecedores da Libras ou sob mediação de um intérprete.

A língua de sinais para os surdos sinalizantes está diretamente ligada à processos culturais-identitários, à aceitação de surdez como diferença identitária, ao sentimento de pertencimento e de integração à cultura surda. Vale ressaltar que a noção de surdez como diferença linguística-cultural-identitária se opõe à noção de surdez como deficiência, anormalidade, como defende a perspectiva médica da surdez.

[...] a língua de sinais legitima o surdo como “sujeito de linguagem” e é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda. (Santana, 2007, p. 33)

Sobre essa relação entre língua de sinais e cultura surda, bem como suas implicações para a construção cultural do surdo, Campos e Stumpf (2012), pesquisadoras brasileiras da área dos Estudos Surdos, afirmam que:

A cultura surda tem na sua língua de sinais mais forte conotação de identidade. Os surdos se reconhecem e são reconhecidos pelas suas línguas de sinais. [...] Pertencer à cultura surda implica dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais que caracteriza o grupo ao qual aquele surdo se integra. (p. 177)

Tal qual a história do Patinho Surdo, após aprenderem a Libras e conseguirem se integrar entre surdos, as pessoas surdas também passam por um processo de autodescoberta. Isso porque, elas começam uma jornada de identificação e imersão no que tange a identidades e culturas surdas. Ser surdo passa a abranger não apenas condição de surdez, mas também identificação com a pertença surda. Ao mudar a visão sobre si, enquanto surdo, essas pessoas percebem que pode sim haver comunicação entre surdos e entre ouvintes e surdos, basta haver interesse e disposição para aprender sobre as línguas – a Libras e a Língua Portuguesa – e sobre os usuários dessas línguas, suas identidades e culturas.

Na área dos Estudos Surdos autores como Gladis Perlin (2013) e Carlos Skliar (2013) defendem que a identidade surda é construída a partir do encontro do sujeito surdo com seu semelhante e do aprendizado da língua de sinais, enquanto que na perspectiva de Stuart Hall (2011), teórico dos Estudos Culturais a identidade é construída a partir da diferença, ou seja, no contato entre diferentes as identidades são demarcadas, construídas, desconstruídas e reconstruídas.

Dessa forma, o surdo é construído discursivamente por identificações identitárias decorrentes do contato e confronto entre o seu igual e o diferente. Como exposto por Perlin (2013), a identidade surda é construída e fortalecida por meio da relação surdo-surdo, ou seja, no encontro com o seu igual, seu “espelho”. A identificação e consciência de ser surdo, aceitar-se como sujeito surdo e lutar pela causa surda se dá por meio dessa relação. De igual modo, como propõe Hall (2011), apenas na relação com o outro (surdo ou ouvinte), com a diferença e o diferente que o surdo irá construir e reconstruir sua identidade, pautando-se no outro para definir o que ele não é, o que não deseja ser e por que e contra o que precisa opor-se.

A autora Emiliania Farias Rosa propõe no seu artigo *Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade* (2012) a necessidade de se pensar em múltiplas identidades surdas, isto é, não em uma única identidade, tendo em vista que elas são resultantes de trocas sociais e escolhas dos indivíduos surdos heterogêneos.

É preciso lembrar que a identidade muda de sujeito para sujeito, e de momento para momento, ela não é fixa. Não há um modelo para a identidade do sujeito surdo; a identidade sofrerá modificações de surdo para surdo em vista de suas representações históricas, sociais e visuais. Assim como dependendo do momento o surdo pode identificar-se com um, com outro ou com diversos grupos simultaneamente. (Rosa, 2012, p. 23)

Para Rosa (2012) as identidades surdas são construídas e fortalecidas a partir do encontro surdo-surdo, ou seja, do contato de um surdo com outro surdo, da integração do surdo na comunidade surda. Por meio desse encontro ocorre uma transição de identidade. “A transição da identidade vai acontecer no encontro com o semelhante, onde novos ambientes discursivos estão organizados pela presença social dos surdos culturais.” (Rosa, 2012, p. 22).

Nessa visão exposta por Rosa (2012), o encontro entre seus semelhantes, com vivências surdas (no aspecto cultural-identitário), estimula o surdo a se descobrir enquanto ser surdo, funcionando, então, esse contato surdo-surdo, como um “espelho”, um referencial para esse sujeito do que é ser surdo. Nesse sentido, a língua de sinais, dada sua modalidade visual-espacial, assume a função de conectar os surdos sinalizantes possibilitando-lhes compartilhar vivências, ideais, identidades e culturas pautadas na surdez enquanto diferença.

Considerando o exposto sobre a Literatura Surda, entendemos que levar as obras dessa literatura para o contexto escolar é um meio de se conhecer e compreender o mundo dos surdos, permitindo-lhes ter protagonismo. Isso possibilita uma abertura para que, no processo de letramento literário dos alunos, sejam ouvintes ou surdos, possa-se discutir línguas, culturas, identidades e representatividade de minorias em narrativas infantojuvenis. Também permite vivenciar imaginariamente o mundo do outro, colocar-se na pele dele, tudo isso de modo lúdico e prazeroso.

Nesse sentido, remetemos à posição de Cosson (2014) quando ele afirma que a literatura “É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (p. 17). Por meio da literatura, somos incentivados a ir além de nossas experiências, transcender os limites de tempo e espaço, vivenciar outros mundos e, ainda assim, continuar sendo nós mesmos. É por isso que, segundo o autor, é mais fácil para nós internalizarmos as verdades apresentadas pela poesia e pela ficção com mais intensidade. “A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. É isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.” (Cosson, 2014, p. 17)

Em se tratando de alunos do Ensino Fundamental, entendemos que o professor deve considerar que trabalhar com um texto literário em sala de aula, como as obras da Literatura Surda entre outras, envolve estabelecer estratégias e sequência didática elaboradas a partir do perfil da turma e de objetivos previamente traçados, cujo intuito maior seja o processo de letramento literário do alunado.

Consideramos que a obra da Literatura Surda analisada nesse artigo pode ser trabalhada no Ensino Fundamental I, em especial nas séries finais (4º e 5º anos), quando se espera que os alunos tenham fluência na leitura e na escrita. Evidentemente, é possível também trabalhar com essa narrativa em outras séries do Ensino Fundamental (como o 6.º ano, por exemplo), desde que sejam feitas adequações necessárias quanto às propostas de como se trabalhar com o livro.

Cosson (2014) apresenta uma sequência básica de como trabalhar com o texto literário em sala de aula de modo a favorecer o processo de letramento literário. A sequência em questão compreende a quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ao tomarmos como base essa sequência, podemos utilizar o conto *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) no Ensino Fundamental utilizando como motivação a presença de aluno(s) surdo(s) da escola convidado para participar da aula, e/ou de uma pessoa surda da comunidade, disposto(s) a mostrar um pouco sobre suas vivências, identidade e cultura surdas. Na impossibilidade da presença de um surdo na escola, uma sugestão é a apresentação de vídeo ou poema, sobre a comunidade surda, o processo de inclusão, identidade e cultura surda. Vale lembrar que, segundo Cosson (2014, p. 56) “[...] a motivação prepara o leitor, mas não silencia nem o texto nem o leitor. [...] Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.”

Para a próxima etapa da sequência básica temos a introdução, a qual, partindo da noção apresentada por Cosson, trata-se da apresentação do autor e da obra. Na introdução sugerimos que a obra seja apresentada para os alunos como adaptação do conto *O Patinho Feio* (2002) de Hans Christian Andersen. Nesse caso, se os alunos desconhecem o conto clássico e seu autor dinamarquês, é necessário discorrer brevemente sobre os dois contos: o clássico e o adaptado, bem como sobre os seus respectivos autores e contextos de produção.

O processo de leitura da obra, terceira etapa da sequência de Cosson (2014), é o momento em que o leitor aprecia a obra, dialoga com ela. Nossa orientação é que a leitura da obra sugerida – *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) – ocorra de forma individual, porém no caso de alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental, que ainda não tenham o domínio da escrita, a leitura da obra em questão pode ocorrer por meio da contação de história ou da leitura expressiva feita pelo professor com uso de recursos como imagens, cenário de um lago, fantoches de patos e cisnes etc. Enfim, a depender dos conhecimentos prévios desses alunos-leitores, o docente pode explorar uma forma de leitura ou outra que favoreça o aprendizado e o envolvimento do alunado com as práticas de letramento literário.

Por fim, temos o momento da interpretação, última etapa da sequência básica apresentada por Cosson (2014). Segundo o autor na proposta de letramento literário, a interpretação deve ser pensada em dois momentos: o momento interior e o momento exterior. O autor define o momento interior como “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.” (Cosson, 2014, p. 65). Já o momento externo, para Cosson (2014, p. 65), “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Trata-se do ato de compartilhar nossas experiências leitoras com pessoas próximas ou determinada comunidade. Em se tratando do contexto escolar, o autor destaca que é necessário compartilhar as interpretações e buscar a ampliação dos sentidos construídos de forma individual. Ele também ressalta que as atividades de interpretação devem ter como princípio o registro da externalização da leitura.

São várias as possibilidades para fazermos uso da externalização da interpretação de *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), basta que o docente procure incentivar a criatividade e envolvimento dos alunos nas atividades. Uma boa dica para quem trabalha com crianças é propor a dramatização da obra, pois segundo Marly Amarilha, na obra *Estão mortas as fadas* (2009), essa é atividade que os leitores mirins mais apreciam, pois por meio dela eles

podem (re)viver ludicamente os passos das personagens. Outra possibilidade é sugerir a escrita de outras versões da obra, mudando o final da história, identidades de personagens, incluindo na obra personagens cegos, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tipo de sequência didática proposto neste artigo, pautada na proposta de Cosson (2014) para o letramento literário na escola e tendo como foco a obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), abrange o processo de letramento envolvendo não apenas a literatura em si, mas também a ampliação do conhecimento sobre a língua em suas modalidades oral-auditiva (como é o caso da Língua Portuguesa) e visual-espacial (em se tratando de língua de sinais, como a Libras). Com isso, pode servir para instigar no alunado a pesquisa sobre a relação entre língua, identidades, cultura e sociedade. Nesse ponto, remetemos ao que afirma Márcia Abreu na obra *Cultura letrada: literatura e leitura* (2006, p. 112), “Alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e para estudar literatura”.

Consideramos também que a proposta que tratamos neste artigo contempla um trabalho de Letramento Literário inclusivo. Isso porque, por meio da introdução da Literatura Surda em sala de aula, é possível conduzir os alunos à reflexão acerca da viabilidade e urgência da inclusão social de pessoas surdas. Assim como na obra, espera-se que os alunos percebam a real integração entre os surdos e comunidades ouvintes e surdas na sociedade, em geral, e no ambiente escolar, em particular, como um compartilhamento de vivências, de descobertas linguísticas e culturais. Entendemos que incentivar a leitura desse conto da Literatura Surda entre os alunos do Ensino Fundamental pode ser um ponto de partida para a discussão e participação do alunado e da comunidade escolar no processo de integração do surdo na comunidade escolar e em demais espaços sociais. Enfim, por intermédio da abordagem da Literatura Surda em sala de aula é possível promover o letramento literário de forma eficaz, envolvente, criativa e, sobretudo, inclusiva ao possibilitar o protagonismo de uma minoria historicamente silenciada na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca: uma história de dois mundos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.
- CAMPOS, Débora Wanderley; STUMPF, Marianne Rossi. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In. PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1991.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. (apostila digital) disponível em <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf> acesso 12/07/15.

KARNOPP. **Literatura Surda**. Revista eletrônica ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1633/1481>> acesso 12/07/15.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (dissertação) disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1>> acesso 12/07/15.

OLIVEIRA, Carmen; BOLDO, Jaqueline. **A cigarra surda e as formigas**. Porto Alegre: Corag, 2003.

OLIVEIRA, Maria A. Amin; CARVALHO, Ozana V. G.; OLIVEIRA, Lúcia Mansur Bonfim. **Um mistério a resolver**: O mundo das bocas mexedeiras. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

PERLIN, Gladis T. Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

ROSA, Emiliana Faria. Identidades Surdas: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CVR, 2012.

ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Patinho Surdo**. Canoas, RS: ULBRA, 2005.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano Souto. **Rapunzel Surda**. 2. ed. Canoas, RS: ULBRA, 2011.

SILVEIRA. **Cinderela Surda**. 3. ed. Canoas, RS: ULBRA, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS RECRIADAS E COMPARTILHADAS PELAS CRIANÇAS

CULTURAL EXPERIENCES RECREATED AND SHARED BY CHILDREN

Andreia do Nascimento Santos ²

RESUMO

O presente trabalho tem como tema as culturas de pares na Educação Infantil. A pesquisa procurou responder a seguinte questão: como se manifestam as culturas de pares nas interações e brincadeiras de uma turma da pré-escola? Como objetivo, o estudo busca analisar as rotinas culturais presentes nas interações entre as crianças no cotidiano da pré-escola. Trata-se que compõe parte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2019. A pesquisa com crianças foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, que teve como participantes, seis crianças com faixa etária de quatro e cinco anos. Para isso, utilizou-se como técnica de pesquisa a observação participante durante 15 dias no turno da tarde. Para a construção dos dados e registro dos mesmos, fez-se uso do diário de campo e de registros fotográficos. Como suporte teórico, a pesquisa embasou-se em autores da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, entre outros, que consideram as crianças atores sociais, produtoras de culturas e agentes de suas próprias experiências. Os dados analisados nesse artigo remetem a compreensão de infância como condição social etapa geracional (Sarmiento, 2005). Conceito que corresponde ao reconhecimento de que as crianças, por meio das culturas e das relações sociais de um determinado momento histórico e social, constroem e compartilham diferentes modos de vivenciar as suas infâncias, conferindo a elas significados diversos e com características que se diferenciam do modo como os adultos dão significados às coisas.

Palavras-chave: Culturas de pares; Culturas Infantis; Interações; Brincadeiras; Infâncias; Crianças.

ABSTRACT

The theme of this work is peer cultures in Early Childhood Education. As an objective, the study seeks to analyze the cultural routines present in interactions between children in everyday preschool life. This is part of the Course Completion Work presented as a partial requirement for obtaining the degree in Pedagogy at the State University of Rio Grande do Sul, supervised by professor Der^a Carolina Gobbato, during the year 2019. The research with children was developed through a case study, which had six children aged between four and five years as participants. To this end, participant observation was used as a research technique for 15 days in the afternoon. To construct the data and record them, field diaries and photographic records were used. As theoretical support, the research was based on authors from the Sociology of Childhood and Childhood Pedagogy, among others, who share children as social actors, producers of cultures and agents of their own experiences. The data analyzed in this

² Docente na Educação Básica da rede Municipal de Imbé, Mestra em Educação. Membro do grupo de pesquisa "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares / GPEIC, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4843-5025> E-mail: andreia-santos@uergs.edu.br

article refer to the understanding of childhood as a social condition at a generational stage (SARMENTO, 2005). Concept that corresponds to the recognition that children, through the cultures and social relations of a given historical and social moment, construct and approach different ways of experiencing their childhoods, giving them different meanings and with characteristics that differ from the way how adults give meaning to things.

Keywords: Peer culture; Child culture; Interaction; Play; Childhoods; Children.

INTRODUÇÃO

Esse artigo compõe parte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, orientado pela professora Dr^a Carolina Gobbato, durante o ano de 2019. A pesquisa é intitulada como: Interações e brincadeiras na pré-escola: uma pesquisa sobre as culturas de ares no Município de Osório/RS.

O presente trabalho tem como tema as culturas de pares na Educação Infantil. Como objetivo, o estudo busca analisar as rotinas culturais presentes nas interações entre as crianças no cotidiano da pré-escola. Trata-se de uma pesquisa com crianças desenvolvida por meio de um estudo de caso, que teve como sujeitos participantes, seis crianças com faixa etária entre quatro e cinco anos. Para isso, utilizou-se como técnica de pesquisa, a observação participante durante 15 dias no turno da tarde. Para a construção dos dados e registro dos mesmos, fez-se uso do diário de campo e de registros fotográficos. Como suporte teórico, a pesquisa embasou-se em autores da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, entre outros, que consideram as crianças atores sociais, produtoras de culturas e agentes de suas próprias experiências.

Desse modo, com intuito de organizar o artigo de pesquisa, destaco que o trabalho está dividido em seis seções. Na segunda seção, apresento os “Estudos das Infâncias: diálogos interdisciplinares”, discutindo-se os conceitos de infância, as imagens de criança, e a necessidade do diálogo entre diferentes áreas das ciências humanas que consideram as crianças sujeitos sociais de direitos e atores sociais. Na terceira seção, “Notas sobre a Sociologia da Infância”, destaco os conceitos de reprodução interpretativa, cultura de pares e os eixos das culturas infantis. Em seguida, na quarta seção, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa com a descrição dos contornos do estudo de caso, os procedimentos, as questões éticas e as inspirações na pesquisa com crianças. Para finalizar, apresento um exercício de análise e as considerações finais do estudo.

ESTUDOS DAS INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES

Ao longo do tempo, o conceito de infância sofreu várias alterações, devido ao número significativo de pesquisas no campo. Desse modo, nesta seção, apresento as reflexões das concepções de infância e criança, que são construídas historicamente em diferentes contextos.

Em uma perspectiva histórica e cultural, o autor Ariès, em seu estudo aponta a ausência de sentimentos da infância no contexto europeu, até o fim da Idade Média. Sabe-se que até o século XII, “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (Ariès, 1981, p. 50). Neste período, as crianças não eram diferenciadas dos adultos, e “[...]”

assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (Ariès, 1981, p.156). Ou seja, de acordo com os estudos do referido autor, “[...] o sentimento de infância é moderno e não teria existido anteriormente” (Kohan, 2010, p.2).

Foi a partir da Idade Moderna, século XVI, que surgiram dois sentimentos da Infância. O primeiro diz respeito ao sentimento de “paparicação”, que considerava a criança, por meio de sua inocência, fonte de distração para os adultos. O segundo relacionava-se ao interesse pela educação das crianças, por parte dos moralistas, que as consideravam como filhos de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, assim, preocupavam-se “[...] com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (Ariès, 1986, p.163), acreditando que as crianças precisavam ser vigiadas e corrigidas. Nesse contexto é que surge, então, a escola como uma espécie de quarentena para preparar as crianças para a vida em sociedade.

Tais modificações na estrutura social durante a Modernidade integram as normas sociais da infância, que segundo Sarmiento (2004), fazem parte da administração simbólica da infância. Ou seja, criou-se um conjunto de regras e normas que “[...] condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (p.5). Sarmiento (2004), também ressalta que a criação de instâncias públicas de socialização das crianças, a nova visão de família e a formação de áreas disciplinares dedicadas ao estudo da criança, levaram a institucionalização da infância na modernidade. Assim, a infância passou a ser vista como “[...] uma construção social, para a qual se criou um conjunto de representações sociais, dispositivos de socialização e controle, é um ideia moderna” (Delgado, 2013, p.19).

Tendo em vista a etimologia da palavra infância – termo latino *infans* – que representa “ausência de fala”, Kohan (2010), a partir da filosofia, compreende que a criança foi definida ao longo da história a partir de sua incapacidade de falar. Por esse viés, o autor salienta que essa concepção etimológica de infância contribuiu para uma visão de infância como um tempo cronológico de vida, pautada numa ideia de etapa em desenvolvimento.

Em diferentes contextos, a infância foi considerada apenas como um período de crescimento biológico ou uma fase compreendida pelo olhar linear da Psicologia do desenvolvimento, que padronizava as crianças e sugeria padrões para seus comportamentos. Para Quinteiro (2002), a Psicologia constitui-se como principal área de conhecimento que teve pioneiramente a criança como objeto de sua investigação; desde o momento de seu nascimento, a criança era estudada pelos psicólogos para que entendesse o desenvolvimento humano, o que, por vezes, ocorria de maneira descontextualizada, desconsiderando o papel das relações sociais.

No processo histórico, Sarmiento e Gouvêa (2009) também salientam que a produção de estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento tomou a criança como objeto de investigação, em um percurso no qual pouco dialogou com as demais ciências (por exemplo, a Sociologia, a Antropologia e a História). Dessa forma, os estudos dessa corrente da Psicologia classificavam as crianças como seres biopsicológicos e as ignoravam como atores sociais produtores de cultura.

Ou seja, tais perspectivas ocasionaram visões empobrecidas das crianças, que a concebiam como espectadoras, frágeis e serem incompletas. Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003), relacionam concepções de infância a cinco imagens de criança construídas ao longo da história. Opondo-se às noções de criança passiva e incapaz, primeiramente, destacam a concepção da criança concebida como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, na qual:

[...] a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou *tábula rasa* [...] O desafio é fazer com que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.67).

A infância por esse viés é compreendida como uma fase na qual as crianças são preparadas para a vida adulta. Uma segunda imagem destacada por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.53), é a criança como um ser inocente, nos “Anos Dourados da Vida”, numa visão em que são protegidas pelos adultos do mundo violento, opressivo, comercializado e explorador. Esse isolamento é considerado pelos autores como um desrespeito às crianças.

Posteriormente, a terceira imagem que os autores destacam percebe a criança pequena como natureza, indicando que ela faz parte de estágios biológicos, de forma que o “[...] desenvolvimento é encarado como um processo inato – biologicamente determinado, seguido por leis gerais – a menos, é claro, que a criança tenha alguma anormalidade” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.66). A infância nessa construção é considerada, a partir da Psicologia, como uma fase de crescimento natural, biológica.

A quarta imagem de criança relaciona-se a sua visão como fator de suprimento de mercado de trabalho, que tem influências a partir do crescimento do mercado industrial, no século XX. Diz respeito a um contexto no qual são criadas políticas voltadas às instituições para a primeira infância, pois, no período, havia uma crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

De acordo com os referidos autores (2003), essas quatro concepções de criança pequena foram fundadas a partir do projeto da modernidade. Tinham como pressuposto a ideia de que a criança precisava ser transformada em um sujeito autônomo, estável e centrada, pois era retratada como “[...] ‘pobre’, fraca e passiva, incapaz de subdesenvolvida, dependente e isolada” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.69).

A partir das problematizações pós-modernas, Dahlberg, Moss e Pence (2003), por meio da abordagem interdisciplinar das áreas da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia, têm repensado novas perspectivas de infância que incidem em outra imagem de criança. Segundo os autores, a criança pode então ser compreendida como:

[...] co-contrutor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto, que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social), por meio do isolamento de processos, os quais são complexos social, por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único complexo e individual (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 71).

Deste modo, as crianças co-constroem conhecimento, identidade e cultura na relação com o outro desde pequenas, por meio da busca, investigação e da curiosidade, em processos nos quais elas são agentes ativos em sua socialização. Essa compreensão de criança é tecida pelo olhar de criança competente, que se relaciona, busca e é curiosa, em uma visão plural e contextual, distinguindo-se de uma visão pautada apenas em uma ciência, como apresentado anteriormente com relação à Psicologia. Nesse sentido, na atualidade, compreende-se a necessidade de estudos interdisciplinares sobre as infâncias e as crianças. Então, temos os Estudos da Infância. De acordo com Sarmiento e Gouvêa (2008, p.9):

Os estudos da infância são, nas suas dimensões interdisciplinares, um caminho de estudo em pleno progresso e desenvolvimento. A partir do olhar da sociologia, da história, da

antropologia, da psicologia, etc...e tomando por foco a infância como categoria social do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade.

Na mesma direção, Barbosa, Delgado e Tomás (2016) apontam que diferentes áreas do conhecimento questionam um conceito único e consensual que caracterizava a infância e as crianças. Para as autoras, o conceito de crianças e infância é “[...] instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar” (p.104). Ou seja, é preciso conversar com diferentes áreas – como a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia e a Filosofia – para que as mesmas contribuam nas teorias, métodos e questões do Estudo das Infâncias e sobre as crianças.

Com relação à construção de um novo paradigma para os estudos sobre a infância, Prout (2010) propõe em seus discursos, considerar as crianças como atores sociais pertencentes à infância, categoria socialmente construída. O autor defende que o conceito de infância deve ser compreendido por meio das realidades sociais, políticas e culturais, para assim serem estudadas a partir de cada época. Ainda, o estudioso também ressalta que as singularidades da infância necessitam de estudos interdisciplinares, para que sejam ampliados os conceitos de infâncias.

Desse modo, apresento as contribuições da Antropologia da Criança, que a partir dos estudos de Cohn (2005) possibilitou compreendermos os modos de significação das crianças a partir do seu próprio ponto de vista. Essa perspectiva desconsidera os estudos que evidenciam as crianças como imaturas, incompletas ou inacabadas. A referida autora indica que “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (2005, p.33). Assim, a Antropologia da Criança contribui para as reflexões sobre os diferentes modos de ser criança e sobre os sentidos dados por elas ao mundo que as rodeia, do mesmo modo como os demais campos que compõem os Estudos da Infância que abrem possibilidades de outra de compreensão sobre os conceitos

Outro campo importante para os Estudos da Infância é a nova Sociologia da Infância que, em oposição às perspectivas biologistas, considera as crianças enquanto atores sociais e a infância como uma categoria social do tipo geracional (Sarmiento, 2005). Desse modo, a infância como categoria social é compreendida como parte da sociedade e que se cruza com outras, sofrendo modificações a partir das sociedades. E é também entendida como categoria geracional que nunca desaparece, mesmo com as modificações das concepções de infância ao longo da história. O que nos ajuda a pensar nas crianças do agora e não como uma espécie de “vir a ser”, assim “[...] é necessário articular os elementos de homogeneidade – características comuns a todas as crianças – com os elementos de heterogeneidade – o que distingue as crianças em diferentes contextos” (Delgado, 2013, p.25).

Desse modo, não há uma única infância, pois as crianças vivem suas infâncias em contextos diferentes. Assim, o conceito de infância é entendido em uma perspectiva plural, ou seja, trata-se de infâncias, pois:

[...] a partir da nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.63).

Assim, o conceito de infâncias emerge com os movimentos da nova Sociologia da Infância, que questionam a concepção de socialização tradicional – nesse caso, compreendida como preparação da criança para a vida adulta – e propõe a noção de infância como construção social. E é, cada vez mais, foco de estudos de outras áreas. Na seguinte seção, são apresentadas, especificamente, estas compreensões de crianças enquanto atores sociais e produtoras de culturas.

NOTAS SOBRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

No campo da Sociologia da infância encontra-se o sociólogo norte-americano Corsaro (2011), uma das principais referências nos estudos da área no contexto brasileiro. Em suas pesquisas, apresenta reflexões sobre a infância e as crianças, tendo como foco principal os estudos *com* e não *sobre* as crianças nas suas relações de pares, amizades, culturas de pares e problemas sociais infantis. Em uma abordagem interpretativa, os estudos do pesquisador inserem-se na área da Sociologia da Infância, que considera as crianças atores sociais.

Em suas discussões, Corsaro (2011) apresenta dois conceitos centrais que compõem a “nova” Sociologia da Infância. O primeiro diz respeito à criança, reconhecida como ator social. Para o autor: “Em primeiro lugar as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (p.15). O segundo conceito compreende a infância como período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas fazendo parte da sociedade (Corsaro, 2011, p. 15).

A partir da análise crítica dos modelos tradicionais de socialização de Durkheim, nos quais as crianças eram preparadas para a vida adulta, Corsaro discorre sobre sua perspectiva teórica interpretativa. Assim, o referido autor propõe o conceito de cultura de pares, conceito importante na obra do pesquisador. As culturas de pares são um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem, compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2011, p.128).

Barbosa (2014, p.657) aponta que nas culturas de pares,

As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio também individualmente. As crianças têm competências para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social.

A partir da abordagem interpretativa, Corsaro também propõe a noção de reprodução interpretativa. Segundo ele, “O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade” (2011, p.31). E *reprodução*, segundo Corsaro, “[...] inclui a ideia que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (p. 31-32). Dessa forma, segundo Trevisan (2006, p.1):

[...] a noção tradicional de socialização da criança, entendida como processo de assimilação, internalizada e adaptada, aparece desadequada na produção de uma nova visão sobre ela: as crianças não serão entendidas enquanto seres pré-sociais e objetos de indução por parte dos adultos.

Nesse sentido, as crianças não são meras reprodutoras da cultura adulta, elas “[...] se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para reproduzir sua própria cultura de pares” (Corsaro, 2011, p. 53). Por um lado, a apropriação criativa do mundo

adulto permite a interação e negociação com os adultos e, por outro, propicia às crianças transformar a cultura adulta e produzir suas próprias culturas de pares, para responder às preocupações de seu mundo, em suas singularidades.

A partir do processo de reprodução interpretativa, as crianças fazem parte e se apropriam da cultura adulta, de forma que as mesmas “[...] contribuam para reprodução e expansão – por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças” (Corsaro, 2011, p. 53). É que essa apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e, também, para a mudança (Corsaro, 2011).

Com base nos estudos da Sociologia da Infância, Delgado e Müller (2005) ressaltam que a noção de socialização compreende as crianças enquanto atores capazes de criar e modificar as culturas. As pesquisas no campo da Sociologia da Infância nos ajudam a entender que “[...] as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social” (Delgado; Müller, 2005, p.176).

De acordo com Barbosa (2007, p.1065) a socialização é:

[...] um processo contínuo de inserção cultural, e a cultura será compreendida como a construção de significados, partilhados por outras ou não, sustentados em prática da vida individual e social. A socialização é algo que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias.

O trabalho de Corsaro (2011) apresenta reflexões sobre dois aspectos importantes para a compreensão das dimensões das culturas de pares: as linguagens e as rotinas culturais. A partir da linguagem “[...] analisa-se a participação das crianças nas estruturas culturais e a função enquanto instrumento que lhes permite estabelecer, manter e criar realidades psicológicas e sociais” (Trevisan, 2006, p.5). Já a rotina “[...] fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (Corsaro, 2011, p. 32).

Uma das características importantes da cultura de pares, segundo Corsaro, são as representações de amizade, que iniciam a partir das experiências com os familiares, nas quais as crianças “[...] veem como amigos as outras crianças com quem entram em contato. Os adultos tendem a associar a amizade ao compartilhamento (‘Anna é sua amiga que veio brincar e você deve compartilhar seus brinquedos com ela’)” (Corsaro, 2011, p. 133).

Diante disso, as crianças têm como concepção inicial de amigos as “[...] outras crianças conhecidas, que foram assim designadas pelos pais.” (Corsaro, 2011, p. 133). A transição das crianças da família para a pré-escola, afeta “[...] seus relacionamentos com outros e o desenvolvimento de suas concepções de amizade.” (Corsaro, 2011, p. 133).

Diferente do lar familiar, na pré-escola, o espaço e os materiais são propriedades comuns e seu uso depende de negociações entre as crianças para a posse temporária, o que leva elas a protegerem seu espaço interativo. Referente à noção de amizade, Corsaro (2011, p.133) indica que:

[...] diz respeito às atividades compartilhadas observáveis – brincadeiras coletivas em áreas específicas e proteção da brincadeira. Assim, as crianças tendem a marcar a experiência compartilhada com frases como “Somos amigos, certo?” e a dissuadir tentativas de acesso de outras com as palavras “Você não pode brincar, você não é nosso amigo.

Por meio dessas ações, as crianças criam uma espécie de proteção do espaço interativo na pré-escola, na qual tendem a proteger seu jogo atual contra a invasão de outras crianças.

Para os adultos e familiares, essa tentativa parece não ser cooperativa ou até mesmo egoísta. Todavia, para as crianças não o é, visto que defendem o espaço interativo e em muitos momentos elas estão “[...] intensamente envolvidas na criação de um sentimento de partilha durante o desenrolar da brincadeira, e muitas vezes marcam essa descoberta como referência à afiliação (somos amigos, certo?)” (Corsaro, 2011, p.161).

Dessa forma, segundo o referido autor, “[...] as crianças querem continuar compartilhando aquilo que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criam” (Corsaro, 2011, p.161). Essas negociações, relações de amizade e de construção de significados compartilhados contribuem para se pensar a função da Educação Infantil com espaço público de educação, de convívio e de encontro.

De acordo com Agostinho (2010, p.165), a partir da:

[...] interação com outros meninos e meninas, a criança vai exercitando a construção de um espaço público, nesse exercício de interação, negociação, atividades comuns, os laços de amizade são construídos e vão dar-lhes um suporte social, emocional, afetivo.

Desse modo, as relações de amizade na pré-escola têm importância para a cultura de pares, pois na escola infantil as crianças sentem-se pertencentes a um grupo, no qual se reúnem para estar e fazer coisas juntas. Ao participar de brincadeiras, jogos imaginativos, preocupações em grupo, conflitos e regras, as crianças criam uma cultura, que pertence a elas. Por meio da interação com seus pares, juntas conseguem criar, tomar decisões, resolver conflitos e serem protagonistas ativas da sua história.

Pioneiro nos estudos da criança, o professor Sarmiento ao analisar os estudos de Corsaro (2011) salienta que a cultura de pares:

[...] permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (2011, p.14).

As atividades e rotinas compartilhadas das crianças com seus pares proporcionam momentos em que elas lidam com seus medos e experiências negativas, assim, por exemplo, a representação de fantasias e papéis do seu cotidiano permite às crianças uma compreensão do mundo a sua volta.

As crianças juntas interpretam, simbolizam e comunicam suas visões de mundo. Nessa perspectiva, Sarmiento traz outro conceito importante para a Sociologia da Infância: as culturas infantis. O autor compreende que as culturas infantis são a “[...] capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintas dos modos adultos de significação e ação.” (2004, p.3).

De acordo com Sarmiento (2004), essa construção acontece de maneira diferente das culturas dos adultos. Portanto, ele propõe, em seus estudos, quatro eixos estruturadores dessas culturas: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real, e a reiteração. Sendo eles conceitos importantes para se compreender a distinção entre as culturas infantis das culturas dos adultos e as relações das crianças nos diferentes contextos sociais.

Sobre o primeiro eixo, abordando a interatividade, Sarmiento (2004, p.14) considera que o mundo da criança é heterogêneo, e que a partir da interação com diferentes realidades as crianças aprendem valores e estratégias, o que favorece na formação de suas identidades pessoais e sociais. Ou seja, as crianças aprendem na relação com a

família, nas relações escolares e, sobretudo, com seus pares. Essas aprendizagens são estabelecidas a partir das culturas de pares, que de acordo com Sarmento (2004) “[...] permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia.” (p.14), por meio de experiências e atividades, partilhadas com outras crianças. Para o pesquisador, “[...] as crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração para a seguinte.” (2004, p.14). Desse modo, quando as crianças crescem, deixam as brincadeiras como seu legado.

No segundo eixo, que corresponde à ludicidade, Sarmento (2004) a considera como fundamental para compreender as culturas infantis. Para o autor, uma das atividades sociais mais significativas é o brincar, prática não única e exclusiva das crianças, mas própria das mulheres e homens. Entretanto, na infância, o brincar assume a condição da aprendizagem e da sociabilidade, isto é, brincando as crianças criam e recriam o mundo e constroem suas relações sociais. A ludicidade possibilita às crianças trazer elementos das culturas nas quais estão inseridas, para construção de suas próprias culturas.

Com relação ao terceiro eixo, Sarmento discorre sobre a fantasia do real e afirma que a mesma “[...] faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (2004, p. 16). Para reforçar essa ideia, as contribuições Velázquez (2013, p.58) define que a fantasia do real:

[...] é mais do que transformar realidade em fantasia, significa a forma como realidade e fantasia estão inteiramente associadas, não representam formas contraditórias de apreender a realidade, mas sim formas complementares que interagem permitindo à criança a possibilidade de interpretação e assimilação de vivências, por vezes extremamente dolorosas. Esse processo está na base da especificidade do mundo da criança e integra a forma de estruturação da realidade pela criança, numa ordem não determinada pelo outro, mas por ela própria, inclusive no que se refere à organização do tempo. A criança dá significado às coisas através do faz de conta; e a partir da reiteração, criam novas possibilidades.

Assim, é a partir da imaginação que a criança compreende, expressa e atribui significado às coisas ao seu redor e constrói sua própria visão de mundo. No quarto eixo, que se refere à reiteração, Sarmento (2004, p.17) conceitua que “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinventado de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.” Ou seja, o tempo da criança flui, a partir dos elementos das culturas infantis, que são desenvolvidos pelas crianças na rotina e na interação entre grupos.

Os eixos apresentados acima caracterizam, segundo Sarmento (2004), as culturas infantis, nas quais a criança manifesta os seus modos de interpretar, simbolizar e comunicar suas visões de mundo, a partir das brincadeiras. Nesse sentido, o campo de conhecimento da Sociologia da Infância, somada às demais áreas dos Estudos da Infância, contribuem para pensarmos nas especificidades das crianças pequenas na ação pedagógica. Dessa forma, a compreensão das crianças como sujeitos sociais de direitos e atores sociais pode contribuir para a Educação Infantil.

INSPIRAÇÕES NA PESQUISA COM CRIANÇAS

A metodologia científica compreende o estudo dos procedimentos que serão desenvolvidos em uma pesquisa sobre determinados conhecimentos. Segundo Gerhardt

e Silveira (2009, p.12). “[...] metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.” Para Simões (2015), definir a metodologia e os procedimentos de pesquisa não é algo fácil, pois “[...] a investigação com crianças acontece no encontro entre as compreensões do pesquisador e as compreensões das crianças [...]”. Além disso, a autora destaca que a partir da investigação é que se tem a “[...] possibilidade de se colocar como um sujeito exposto, que é atravessado pelo cotidiano da pesquisa, e que movimenta, transforma, dessorsega as verdades do pesquisador” (p.22).

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, na qual se optou pela qualidade dos dados construídos no campo em um determinado contexto. De acordo com Minayo (2001, p.21-22), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha o universo de significados, momentos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Acreditamos que o contexto em que se realizou a pesquisa é único e particular. Desse modo, para aprofundarmos sobre como acontece a construção das culturas de pares na turma investigada, foi desenvolvido como estratégia de investigação o estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986, p.17), o estudo de caso pode ser simples e específico, sendo que “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.”

No processo de construção dos dados, utilizamos como técnica de pesquisa a observação participante que proporcionou a investigação das realidades das crianças no contexto específico da turma de Educação Infantil em que foi realizado o estudo de caso. Por meio dela, foi possível a aproximação com o cotidiano das crianças durante os momentos de recreio, do lanche e higienização, bem como nas brincadeiras livres com seus amigos e brinquedos favoritos e, também, nos momentos de proposições feitas pela professora.

Assim, o registro das ações e relações dos atores sociais, das crianças pequenas participantes da investigação, ocorreu com a utilização de fotografias que “[...] amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado” (Neto, 2002, p.63). Para a documentação dos episódios observados e registro das falas das crianças, utilizou-se como instrumento de pesquisa o diário de campo, pois “[...] nele podemos colocar percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidos através da utilização de outras técnicas” (Neto, 2002, p.63).

No decorrer das observações na instituição, foram transcritas as vivências no diário de campo, informando a data de observação, o período, os participantes, a duração, a descrição do espaço físico, os relatos da jornada diária, e os relatos dos acontecimentos que me chamaram a atenção, dentre outros itens.

EM PEQUENO EXERCÍCIO DE ANÁLISE

No período de permanência na escola, foi possível participar do dia a dia das crianças e presenciar diversos momentos de interações e de brincadeiras. Nos encontros que se sucediam durante uma atividade e outra, como nos momentos de espera para a escovação dos dentes ou para a chegada do transporte escolar, foi presenciado algumas brincadeiras

que eram mais comuns entre os pares, nas quais era evidente que as crianças se divertiam e aprendiam umas com as outras.

Nas situações do cotidiano da turma pesquisada que as crianças, na interação com seus pares, compartilham histórias, fatos importantes das suas vidas e brincadeiras. Assim, nesse movimento de análise, é evidenciado o quanto esses momentos de trocas entre elas possibilitam o recriar das brincadeiras tradicionais nas culturas de pares.

No episódio I, apresento o momento em que as crianças, na espera da professora, cantam “[...] quem quer ser meu amigo bota o dedo aqui, o abacaxi vai fechar” (Diário de campo, 2019). Na ocasião, as crianças estavam cansadas, pois tinham brincado de pega-pega no recreio e, ao voltar do pátio, as mesmas se reuniram na mesa localizada no centro da sala para descansar, beber água e recuperar o fôlego. A professora, nesse momento, organizava uma caixa de som, com a música “Cuida De Mim” da cantora Angélica, para o ensaio da apresentação que seria realizada na festa do Dia da Família.

Diante do episódio I, ressalto que, as culturas infantis não nascem no vazio social, mas sim, são estabelecidas a partir da sociedade em que as crianças estão inseridas, porém, se configurando de modo próprio, distinto das culturas dos adultos (Sarmiento, 2004). As culturas infantis relacionam-se às condições sociais, as interações e as experiências vividas pelas crianças e representam as formas pelas quais as crianças dão sentido ao mundo em que vivem (Sarmiento, 1997).

Com base nisso, Sarmiento (2004) ressalta quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Apresentamos aqui, em especial, as contribuições do autor no que diz respeito à interatividade, eixo das culturas infantis. Para o autor, nos espaços de partilha, as crianças aprendem umas com as outras, assim:

As crianças quando crescem, deixam o seu legado sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar o pião ou a macaca em plena era dos jogos eletrônicos (Sarmiento, 2004, p. 14-15).

Com base nesses saberes, Barbosa (2014), evidencia que as culturas infantis permanecem na história, de forma que são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, a partir do contato com diversos grupos sociais, sendo recriadas pelas gerações mais novas. Para a autora:

As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas (Barbosa, 2014, p.663).

Desse modo, o convívio com outras crianças e com os adultos permite que as brincadeiras sejam “passadas” de gerações para gerações, promovendo assim, momentos de interação social. A criança não nasce com a capacidade de brincar, como uma forma natural “[...] aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.” (Borba, 2007, p.36). É a partir dos contextos culturais dos sujeitos que se desenvolvem as capacidades de fantasia e de imaginação, nos quais “[...] sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (Kishimoto, 2010, p.1).

De acordo com Brougerè (2008), o brincar é um lugar de criação e de aprendizado, um resultado das relações entre as crianças, no qual é permeado pelas culturas infantis. Assim, ao interagir e brincar com o outro, as crianças vivenciam aprendizagens sociais. Deste modo, destacamos que as brincadeiras são transmitidas pelos adultos e também compartilhadas pelas e entre as próprias crianças.

Nessas situações, as crianças ensinam e aprendem nas relações com os pares. Por isso, relacionamos o que foi observado na pesquisa com os estudos de Kishimoto (2010), os quais afirmam que o contato entre as crianças e com a professora permite a aprendizagem das brincadeiras e das regras existentes, e, conseqüentemente, depois de aprenderem, as crianças reproduzem e recriam novas brincadeiras, permitindo a preservação da cultura lúdica. Como exemplo, compartilho uma outra situação observada em que as crianças criam, no tapete da sala, uma brincadeira de pular os quadrados que correspondem à cor azul. A invenção das crianças nos remete às brincadeiras “cada macaco no seu galho” e “amarelinha”.

Na medida em que vão se apropriando do patrimônio cultural das brincadeiras, as crianças vão adaptando-as para suas necessidades, a partir de seus interesses, materiais disponíveis e dos contextos em que vivem. Nesse sentido, o mundo das crianças é heterogêneo e as variações nas brincadeiras também. Essa interatividade proporciona a construção das culturas de pares, pois a criança apropria-se, reinventa e reproduz o mundo que a rodeia.

No decorrer da investigação, ao acompanhar o cotidiano das crianças, foi possível compreender a importância da participação das mesmas em suas interações sociais e nas trocas ali vivenciadas. Fazendo relação com as afirmações de Barbosa (2014), a qual afirma que para a manutenção e a expansão das culturas infantis, é preciso proporcionar tempos e espaços para que as crianças, sozinhas ou com seus pares, criem espaços de produções culturais.

Desse modo, as brincadeiras tradicionais fazem parte da cultura popular, desenvolvidas em um determinado período histórico, porém estão em constante transformação, são transmitidas de geração para geração, por meio dos conhecimentos empíricos que permanecem na memória infantil. Assim, as brincadeiras tradicionais permitem a manutenção e a recriação das culturas infantis, possibilitando diferentes formas de convívio social e o prazer de brincar (Kishimoto, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos da Sociologia da Infância, considero que as concepções de crianças e infâncias vêm sofrendo alterações ao longo do contexto histórico e social, desconsiderando as perspectivas de infância como período preparatório para a vida adulto e a imagem de criança como vazia, pobre e fraca. Em vista disso, a investigação considera as crianças competentes e capazes de contribuir ativamente para a pesquisa e participar da vida cotidiana na Educação Infantil.

Assim, os dados analisados nesse artigo remetem a compreensão de infância como condição social etapa geracional (Sarmiento, 2005). Conceito que corresponde ao reconhecimento de que as crianças, por meio das culturas e das relações sociais de um determinado momento histórico e social, constroem e compartilham diferentes modos de

vivenciar as suas infâncias, conferindo a elas significados diversos e com características que se diferenciam do modo como os adultos dão significados às coisas.

A pesquisa com o grupo de seis crianças da pré-escola, com faixa etária entre quatro e cinco anos, possibilitou refletir a partir do campo teórico estudado. Ao buscar responder como se manifestam as culturas de pares nas interações e brincadeiras de uma turma da pré-escola, a observação das crianças indicou elementos importantes que afirmam sua capacidade de participação, criação e transformação, e não um papel passivo.

Desse modo, a partir do convívio na sociedade em que a criança está inserida, tendo contato com diferentes culturas, a criança se reconhece como um ator social, que se desenvolve por meio das possibilidades de interação e de experiência, nas quais ressignifica os valores do mundo adulto e produz cultura. As crianças em seu processo de aprendizagens se desenvolvem de maneira semelhante, as quais passam pelo mesmo processo de explorar e de descoberta do mundo, mas sempre de modo singular a partir do meio social em que estão inseridas, de forma que elas percorrem processos e experiências distintos.

Desse modo, verificamos nas análises dos dados que as culturas de pares são construídas a partir das referências da cultura local, bem como do cotidiano familiar, escolar e da mídia. Esses contextos servem de inspiração para as crianças que, junto com seus pares, nos momentos de interação e brincadeiras, podem interpretar, ressignificar e reinventar a cultura adulta, produzindo assim suas próprias culturas infantis. Portanto, saliento que a construção das culturas de pares deve ser compreendida a partir das brincadeiras e em diferentes contextos, pois as crianças juntas transformam a cultura na qual estão inseridas e contribuem ativamente para a reinterpretação e transformação do patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho Instituto de Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. 2010

ARIÈS, Philippe. **Conclusão: os dois sentimentos da infância**. In. ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: a socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educação e sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen S.; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais campos? Quais questões? Quais métodos?** Inter-Ação. Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103 - 122, jan/abr, 2016.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: DAHLBERG, D.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade da educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll. MÜLLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005

DELGADO, Ana Cristina. Coll. Manuel Jacinto Sarmento: **A emergência da Sociologia da Infância em Portugal**. In: **Novas visões sobre a criança**. Revista Educação. Editora Segmento, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**, 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2005. p. 13 – 44.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivos atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KOHAN, Walter Omar; **Infância**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRM.

LÜDKE, Menga; AND´RE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo; EPU.1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate**. Florianópolis: Perspectiva, 2002.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel J. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel J; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TREVISAN, Gabriela – **Amigos (as) e namorados (as): relacionamentos entre pares In: Encontro de Intervenção Social**. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 2006. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1025/2/artigo_gabriela_encontro_final.pdf> acesso em: 15 de junho de 2019.

VELÁZQUEZ, Alessandra Alcântara. **Brincar de Internet: a vivência lúdica em ambiente virtual**. 2013. Universidade do Minho Instituto de Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. 2013.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

SOCIODISCURSIVE INTERACTIONISM AS AN INSTRUMENT FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE POST-PANDEMIC PERIOD

Diclei de Carvalho³
Letícia Rarek Conceição⁴
Rosa Maria Manzoni⁵

RESUMO

O presente artigo versa sobre a dificuldade encontrada no espaço escolar para se ensinar a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa, perante as proposições curriculares nacionais e o cenário pós-pandêmico da COVID-19. Para breve análise situacional é apontado o panorama do sistema municipal de ensino de Ourinhos – SP, interior do estado de São Paulo, tendo como foco o sétimo ano do ensino fundamental. Diante da importância e complexidade do tema, visto o diagnóstico realizado pelos professores, após dois anos com aulas remotas e/ou híbridas, o trabalho apresenta uma proposta de prática de produção de texto, utilizando como didática a teoria interacionista sociodiscursiva, por meio da metodologia da sequência didática para que se possa contemplar, no processo de ensino e aprendizagem, o uso e reflexão da Língua Portuguesa. A teoria apresenta uma proposta de análise do texto que envolve o campo linguístico, cognitivo e social, bem como as ferramentas didáticas para se trabalhar o texto: modelização didática de gênero e sequência didática, cuja estrutura promove a reflexão do uso da língua. Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa de intervenção com a turma do sétimo ano, com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem nos estudantes para que estes possam produzir textos nos diversos gêneros, no meio interseccional em que estão inseridos. **Palavras-chave:** Interacionismo sociodiscursivo, Sequência didática, Período pós-pandêmico.

ABSTRACT

This report is about the difficulty found in the school space to teach text production in Portuguese language classes, given the national curricular proposals and the post-pandemic scenario of COVID 19. For a brief situational analysis, the panorama of the municipal network of teaching in the interior of the state of São Paulo, focusing on the seventh year of elementary school. Given the importance and complexity of the topic, given the diagnosis carried out by teachers, after two years with remote and/or hybrid classes, the work presents a proposal for text production practice using sociodiscursive interactionist theory as didactics, just like the didactic sequence so that the use and reflection of the Portuguese language can be contemplated in the teaching and learning process. It is worth highlighting that the theory works with the stages of text production, being able to lead students to understand the process, which involves the

3 Mestrando no Programa Docência para a Educação Básica, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru-SP.

4 Mestra em Ensino, pelo Programa Docência para a Educação Básica, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru-SP.

5 Professora adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências – Câmpus Bauru – Departamento de Educação – e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Faculdade de Ciências – Unesp, Bauru. Livre-Docente em Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

field linguistic, cognitive and social and consequently the reflection on the use of language in the environment and which they are inserted.

Keywords: Sociodiscursive interactionism, Didactic sequence, Post-pandemic period.

INTRODUÇÃO

Nas horas de estudo (HE), no sistema municipal de ensino de Ourinhos – SP, é comum o relato de docentes que ensinam língua portuguesa, acerca do desempenho dos alunos, no que tange à produção de textos escritos. Geralmente, dizem que essa prática quase sempre não correlaciona com a série na qual estão matriculados. Essa situação ficou ainda mais agravada com o ensino remoto, assumido durante a pandemia do vírus Sars-CoV-2 (2020 – 2021), devido às medidas protetivas de restrição motivadas pela doença, que refletiram diretamente no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

No formato das aulas, no período da pandemia, o ensino foi fragmentado e os direitos de todos à educação não foram atingidos, pois muitos não tiveram acesso à internet, e outros não tiveram condições de retirar as atividades impressas nas unidades escolares. Esses dois fatores não favoreceram as aulas assíncronas propostas no modelo emergencial de educação, cumprindo parcialmente a jornada de estudo, sem a intervenção direta do professor, bem como, sem os recursos necessários para sanar a defasagem na construção da linguagem escrita. Após aproximadamente dois anos de afastamento do espaço escolar, os estudantes retornaram, integralmente, no ano de 2022, para a sala de aula.

Cumprir, neste momento, dizer que, no ano letivo de 2022, foi preparado, como parte do currículo, o acolhimento socioemocional dos estudantes, diante das perdas afetivas e materiais. Somente em 2023, foi possível retomar parcialmente os objetivos de ensino, conforme a Base Nacional Curricular Comum, doravante BNCC, abarcando os quatro eixos da Língua Portuguesa: Oralidade; Leitura/escuta; Produção de texto; Análise linguística/semiótica.

O sistema municipal de Ourinhos utilizou, de 2017 a 2022, o sistema Sesi de Ensino, e, em 2023, o currículo paulista. A jornada semanal, no componente curricular de Língua Portuguesa, é de seis horas-aula para os anos finais do ensino fundamental, que, ao final do bimestre, equivale à média de sessenta horas-aula. Contextualizada a matriz curricular, é necessário, agora, discutir sobre como a prática de escrita está sendo trabalhada pelos professores de Língua Portuguesa, no período pós-pandemia. Quanto à produção escrita, constata-se que os textos produzidos são, muitas vezes, fragmentados, sem coesão e coerência e sem a planificação em sequências textuais. Outro ponto a ser destacado é o uso da pontuação, visto que interfere diretamente na produção de sentido do texto. Diante desta demanda, o sistema municipal de ensino, especificamente, no ano de 2023, ofertou projetos de recuperação paralela, desde o início do ano letivo, visando a minimizar a defasagem de aprendizagem que se evidenciou durante a pandemia da Covid-19.

Dados obtidos numa avaliação diagnóstica, pós-pandêmica, constituída por questões objetivas e uma produção textual, mostraram que 70% dos estudantes apresentavam defasagem de aprendizagem, correspondente ao ano escolar matriculado. Esses achados revelaram que a lacuna apresentada pelos estudantes perpassou pelos quatro eixos, porém a produção textual escrita apresentou maiores dificuldades, visto que o estudante

não conseguia organizar o seu pensamento e transformá-lo em escrita, respeitando as coerções do gênero textual estudado.

Os estudantes não conseguiram produzir textos escritos com a complexidade esperada para o ano que estavam matriculados, os quais apresentaram problemas desde a caracterização contextual, passando pelas dificuldades discursivas e linguístico-discursivas, em virtude de uma série de fatores internos e externos à realidade escolar, dentre os quais: o âmbito familiar pouco letrado; interferências interseccionais; afastamento do espaço escolar; o hiato de dois anos de ensino remoto, por conta da pandemia da Covid-19 e a qualidade da formação do profissional da educação. Sobre esse último fator, destacamos que o professor precisa ampliar e aprofundar os estudos, ressignificando a sua práxis educativa visando alcançar um ensino de qualidade. A conquista de uma práxis transformadora implica necessariamente que o professor não pode ter uma compreensão do conteúdo a ser ensinado pautada no pensamento empírico, mas sim sustentada em bases científicas, ou seja, em uma compreensão teórica. Sobre isso Bakhtin (2000, p. 207) afirma que “o que se trata de compreender não é o aparato técnico, mas a *lógica imanente à criação*, e, acima de tudo, a estrutura dos valores do sentido na qual a criação se desenvolve como consciência de seus próprios valores, o contexto em que o ato criador é pensado” (grifo do autor).

Diante do resultado da avaliação diagnóstica, o ensino da produção de texto escrito tem sido um dos grandes desafios para o sistema municipal, quiçá para a educação nacional. Nesse desafio há a tensão entre o papel social do professor e do aluno. De um lado, encontra-se o docente com um currículo pautado em conteúdos sistematizados e, de outro, o estudante que aprende para além dos muros da escola, nos diversos segmentos sociais, e que não encontra significado nas atividades de escrita propostas pelo professor. Nesse sentido, há que se ressignificar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, que ainda hoje, mesmo com o avanço na área da didática das línguas, percebe-se desconexa ao meio social.

Este trabalho visa contribuir com o ensino da produção de textos escritos na escola que atenda à necessidade formativa dos alunos, que os leve a usar a língua em situações reais de comunicação e que reflitam sobre o seu uso social. Buscando aproximar o estudante à língua escrita, apresentamos como hipótese de trabalho a teoria interacionista sociodiscursiva, com sua proposta de análise textual e sua engenharia didática, incluindo a modelização didática do gênero e a sequência didática.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUA ENGENHARIA DIDÁTICA

Enquanto seres humanos, somos complexos e necessitamos de propriedades comportamentais que abarquem o social, que estão diretamente vinculadas ao potencial genético. Nesse viés, o homem busca recursos sociais e biológicos capazes de suprir a sua relação com a natureza, com as coisas e com a vida. O estudo produz conhecimento para interpretar a relação do homem com o mundo natural e social, que vai além da experiência empírica. Assim, surge o Interacionismo Sociodiscursivo.

De acordo com Bronckart (2007, p. 107),

O interacionismo sociodiscursivo que sustentamos estabelece que, na espécie humana, as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras,

filo e ontogeneticamente. É no quadro das avaliações sociodiscursiva (langagières) da atividade que as ações são delimitadas e os textos podem ser imputáveis a seres humanos particulares. [...] O pensamento consciente, assim, emerge como um produto da ação e da linguagem, permanecendo longo tempo determinado apenas pela lógica acional e discursiva (pensamento natural), antes de se separar dela e de se transformar, localmente, em pensamento formal.

A prática da escrita não condiz com a realização de atividades mecânicas, pois estas provocam um reducionismo do potencial desenvolvvente do ensino da linguagem viva na formação intelectual e social humana. Bronckart (2007), no capítulo 5, da obra **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**, revela a necessidade de apreender e vivenciar o mundo físico para contribuir com a criação dos mundos discursivos, planejados em sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Esse movimento de criação, ao mesmo tempo que usa das operações lógicas do raciocínio, isto é, da análise-síntese, comparação, generalização e abstração na produção dos textos, ao mesmo tempo em que desenvolve tais operações. Ao mobilizar as operações lógicas do raciocínio na produção do gênero do discurso, navega-se pelos três mundos propostos pelo autor: mundo objetivo, mundo subjetivo e mundo social.

Para Barros (2009), ao compreender um gênero textual, o estudante será capaz de compreender as regras de conduta em relação a um conteúdo temático, seleção linguística e estrutura composicional, alcançando a competência sociocomunicativa, tão esperada no processo de ensino e aprendizagem de linguagem. Quanto mais competente e experiente for o estudante nas dimensões psicológicas, linguística e social mais proficiente será na utilização e adaptação dos gêneros e no reconhecimento das estruturas formais e enunciativas que os compõem a serviço da comunicação.

Assim, para minimizar as dificuldades apresentadas, a engenharia didática (sequência didática) elaborada por Joaquim Dolz (2016), faz-se urgente, visando atingir os objetivos propostos pela teoria de Bronckart (2007).

Partindo da avaliação diagnóstica apresentada, ao se tratar de produção escrita, quanto ao panorama e dificuldades encontradas pelo professor, destaca-se a importância da construção de um modelo didático, ou seja, a modelização didática do gênero para o ensino da prática escrita, procedimento que revela as dimensões ensináveis do gênero. Para a elaboração desse modelo didático é preciso afirmar, mais uma vez, a importância do conteúdo a ser abordado. Em outros termos, o gênero do discurso a ser trabalhado vislumbra as possibilidades de aprendizagem. Dolz, Schneuwly & De Pietro (1988, *apud* Rojo, 2001, p. 34-35) afirma que:

[...] o modelo didático define princípios, orienta a intervenção didática e, enfim, torna possível uma progressão entre os diferentes graus de aprendizagem. [...] O modelo define, com efeito, os princípios (por exemplo, o que é um debate?), os mecanismos (reformulação, retomada, refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir objetivos de aprendizagem para os alunos.

É preciso, no ato da modelização didática, descrever o gênero do discurso estudado para que o aluno possa visualizá-lo em suas três dimensões (situação de comunicação; a organização interna do texto e as características linguísticas). São exatamente essas dimensões ensináveis que constituem os objetivos de um trabalho didático com um gênero em questão. Sem o procedimento da modelização didática, o conhecimento e a

compreensão do gênero, muitas vezes, ficam difícil de alcançar, já que, muitos gêneros usados como instrumento de ensino e aprendizagem não fazem parte do cotidiano do meio social no qual os estudantes estão inseridos. Para esse estudo Dolz, Schneuwly e De Pietro (1988, p.35) destacam três conjuntos essenciais: “o comportamento dos especialistas, comportamento dos aprendizes e as experiências de ensino”.

Cristovão e Machado (2006) defendem que, para haver um planejamento funcional, o professor deve, necessariamente, passar o processo de ensino e aprendizagem por três níveis de transformação: o conhecimento científico, que o professor deve ter para selecionar e constituir o conhecimento que será ensinado; o conhecimento a ser ensinado deverá ser transformado em conhecimento efetivamente ensinado e, por fim, o conhecimento efetivamente ensinado, em conhecimento efetivamente aprendido pelos alunos.

Como subsídio para demonstrar essa teoria, segue sequencialmente, no item metodologia, a modelização da proposta de pesquisa do gênero em questão, que perpassa a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altera e transforma a realidade interseccional da comunidade escolar.

METODOLOGIA

Considerando o gênero do discurso como objeto de ensino, o primeiro passo para o professor é apresentar-lhe aos alunos, como modelo de prática social linguageira; sua finalidade de comunicação e onde o gênero cumpre o seu papel social. Após essa apresentação para sensibilizar os alunos quanto ao gênero em questão, é momento de investigar o que os estudantes conhecem sobre o gênero textual a ser estudado. Nesse momento, surge o resultado de um diagnóstico que orientará o planejamento composto pelos objetivos propostos, estratégias e recursos necessários para a realização da sequência didática.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), “a sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistematizada, com base em um gênero textual.”

Para tanto, visando o sucesso da sequência didática, é preciso efetuar as seguintes etapas, propostas por esses teóricos:

1 - Apresentação da situação: nesta etapa, o professor apresenta as características do gênero, como: suporte, gênero, destinatário, elementos linguísticos e que facilitam a apresentação da situação. É nesta etapa que o professor constrói coletivamente com os alunos, se possível, um projeto, que pode ser, também, parcialmente fictício, como:

Criar uma coletânea de enigmas policiais, participar de um debate organizado por uma revista, ou, mais modestamente, redigir um texto explicativo para uma outra turma num projeto interclasses: são projetos realizáveis, que permitem ao aluno compreender melhor a tarefa que lhe é proposta. (Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.100)

2 - Produção inicial: é o momento da avaliação formativa, quando o professor questiona em seu processo de ensino as necessidades de aprendizagem dos alunos, realizando um levantamento dos problemas encontrados. Todavia, nessa etapa é importante o professor conhecer o currículo global do ensino na produção escrita associada à aprendizagem dos alunos. É a produção inicial que vai regular e definir a sequência didática, categorizando os problemas e organizando-os, conforme prioridade. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101-102),

Para o professor, estas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino.

3 – Módulos: nesta etapa o professor vai abordar os problemas elencados na primeira produção e deverá:

a) trabalhar problemas de níveis diferentes, por meio da representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento e realização do texto;

b) diversificar as atividades e exercícios, variando-os em atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de texto e elaboração de uma linguagem comum;

c) capitalizar as aquisições, ou seja, a construção progressiva de conhecimentos sobre o gênero textual, que poderá ser registrada por meio de uma lista de constatações, lembrete ou glossário.

4 – Produção final: é nesta fase que o professor avaliará, de modo somativo, o que o aluno conseguiu assimilar no decorrer dos módulos. Essa produção poderá ser comparada à produção escrita inicial, fazendo com que o aluno reconheça o que foi aprendido e mostrando ao professor o que necessita ser retomado, visando a uma reescrita.

Para melhor compreensão da aplicação da Sequência didática, segue quadro.

Etapas – sequência didática	Intervenção didática/ módulos	Atividades a serem realizadas	Total de aulas
Apresentação da situação	Aula expositiva e dialogada sobre uma situação de comunicação, solicitada no material didático.	Roda de conversa acerca do título de abertura da unidade: por dentro do que acontece no mundo. Levantamento prévio da temática, a partir de indagações provocadas, pelo professor, como: • O que você compreende do título da unidade? • Qual o significado da palavra mundo? • Esse termo é utilizado no dia a dia? Apresentações de imagens, tendo como objetivo a leitura não verbal, sendo a fonte o material didático, em formato de slides. • Que acontecimento você a imagem retrata? • Em que veículo de comunicação esse texto pode aparecer? • Quem se interessaria em ler/ouvir sobre esses assuntos? • Que título você daria a esse texto?	2 h/a.
Produção inicial	Produção inicial: notícia	Trabalho em grupo, com 4 participantes, em que deverão: • Pesquisar notícia no laboratório de informática; • Selecionar duas, das notícias lidas; • Montar uma apresentação em slides; • Fazer uma apresentação oral para a sala, expondo o que motivou às escolhas; • Inferir sentido textual aos títulos das duas notícias escolhidas; • Apresentação das notícias escolhidas para a turma; • Responder às seguintes perguntas: o quê? Quem? Quando? Onde? Por quê? • A partir das apresentações iniciais o grupo irá se dividir em duplas, devendo produzir uma notícia, para publicação no jornal escolar.	10 h/a.

Organização dos módulos de atividades	Módulo 1: capacidade de ação.	Leitura de uma notícia regional/municipal; Localização de informação explícita; Inferência de sentido no texto? Análise da estrutura textual da notícia (manchete, olho da notícia, lide e corpo da notícia); Exploração do mundo físico: emissor, receptor, lugar de produção e momento da produção. Exploração do mundo sociossubjetivo: posição social do emissor e receptor, lugar social e objetivo;	6 h/a.
	Módulo 2: capacidades discursivas.	A partir da exploração do módulo 1, o estudante deverá: Retomar a produção inicial, fazendo as inferências necessárias.	2 h/a.
	Módulo 3: capacidade linguística discursiva.	Localização de organizadores textuais, como: tempo verbal e pessoa; Diferença entre fato e opinião	4 h/a.
Produção final, revisão e reescrita do texto.	Produção de uma notícia.	Proposta de uma produção final, individual, no gênero notícia; Correção pelo professor da produção textual e reescrita da produção final.	5 h/a.
Circulação social das produções escritas	Publicação de notícias	Publicação no jornal escolar das notícias produzidas pelo estudante; Distribuição das notícias publicadas, na comunidade escolar.	2 h/a.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, com base no material didático Sesi.

Aprofundando-se nos estudos e, ao se tratar de sequências didáticas e o que propõem, observa-se que os docentes se preocupam em trabalhar o ensino da língua de forma fragmentada, e não o texto na sua totalidade, para o estudante compreender a função social e sua adequação à situação comunicativa.

Bronckart (2007) destaca a importância das condições de produção dos textos, ressaltando a situação de ação da linguagem, que tratará dos mundos formais (físico, social e subjetivo), ou seja, do contexto em que essa produção acontece. A experiência tem nos mostrado que os professores, em geral, ao trabalharem a produção textual, independente do gênero proposto para mediar o ensino, não compreendem o fato de que as condições formais de produção às quais o aluno se encontra no momento da produção, interferem na produção escrita.

Sendo assim, o aluno, ao produzir um texto, busca inconscientemente recurso nos três mundos já citados anteriormente, que são reconhecidos como controladores da composição organizacional do texto. No que se refere aos mundos, Bronckart (2007, p. 93) reagrupa os mundos em dois conjuntos, sendo um referente ao mundo físico e o outro ao mundo social e ao objetivo. No primeiro, o texto resulta do comportamento verbal concreto, que se refere ao tempo e espaço, ou seja, o contexto físico. Nesse passo, é evidenciado o lugar onde o texto é produzido. No caso das produções de escrita escolares, temos como referência de lugar a sala de aula, a casa do estudante, a biblioteca ou qualquer outro espaço e ainda nesse conjunto incorpora-se o tempo que é dispensado para a produção dessa escrita. Quanto ao terceiro e quarto elementos o emissor ou produtor é a pessoa ou a máquina que produz o texto, já o receptor é quem recebe o texto.

Ainda quanto à planificação textual, Bronckart (2007) cita o segundo plano que condiz à interação comunicativa, sendo esse contexto socio subjetivo também subdividido em quatro itens: o lugar social, a posição social do emissor e receptor e o objetivo da interação.

Perante o descrito acima, faz-se necessário ao professor conhecer o currículo de Língua Portuguesa como um todo para direcionar o trabalho em cada ano, respeitando a faixa etária do estudante, o meio social e os objetivos pretendidos.

Comumente, ao se pensar em produção escrita escolar, o aluno escreve para que o professor possa ler e atribuir uma nota, sem ter a consciência da importância dessa atividade para sua vida social. Cabe também destacar que sem o planejamento adequado o professor não consegue transmitir essa mensagem ao aluno ou, ainda, proporcionar situações de escrita que contemplem a valorização do meio social, o conhecimento prévio e o objetivo ao qual essa atividade está vinculada. Para ilustrar essa situação, destaca-se que, muitas vezes, o gênero é trabalhado sem que lhe sejam reveladas as suas dimensões ensináveis. De que vale o professor trabalhar o gênero convite, de forma sistematizada na sala de aula, se o profissional não consegue contextualizá-lo nem ao menos com a realidade escolar, ou seja, aproveitar situações discursivas reais para usar um determinado gênero, como por exemplo, produzir convites das festas e eventos de integração família-escola, promovendo, assim, o ensino com a língua viva. Geraldi (1997) denota que é preciso apresentar ao aluno situações em que se possa produzir os mais diversos gêneros textuais, semelhantes às aquelas apresentadas no cotidiano, de forma a atender as mais variadas finalidades e interlocutores do meio social, não esquecendo ainda para que e para quem escrever.

Após a escrita desse gênero escolhido, que está recheado do primeiro plano, o professor, muitas vezes, tem por postura uma correção autoritária, sem a oportunidade da reflexão sobre o que foi escrito. Não há um momento para apresentação de textos que já circulam socialmente, os quais serviriam como apoio para a produção individual e ponto de partida para observação do que se espera nessa produção. Não há nem mesmo uma apropriação do contexto de produção no qual o gênero ensinado é produzido e em que campos sociais da atividade humana este circula. A não exploração do ensino desses conteúdos pode estar relacionada à crença do docente de que todos os estudantes já tenham uma ideia formada sobre essas informações ligadas ao gênero. Se assim o for, a escola somente se apropria do uso da língua, mas a reflexão desaparece, permanecendo apenas as atividades isoladas e sistematizadas que muitas vezes se resumem ao eixo gramatical ou ortográfico.

Ao se trabalhar produção escrita é preciso que se considere a relação do texto produzido à atividade humana, ou seja, o homem e seus valores dentro de um tempo e espaço. Paralela a essa ação verifica-se a produção do texto empírico, que é regido por uma infraestrutura e mecanismos de textualização e enunciativos, que será o assunto abordado nessa segunda parte do artigo juntamente com a proposta de uma sequência didática que venha contribuir para o trabalho com produção escrita.

Para melhor compreender a sequência do artigo, é importante destacar a definição de texto empírico, sob a ótica de Bronckart (2007, p.108):

É produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros do texto. Todo texto empírico é produto de ação de linguagem, é a sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico, todo texto empírico também precede e uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e daí, além de apresentar as características comuns do gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem melhor seu estilo particular.

A partir dessa premissa, destacamos mais uma vez que, durante as aulas de produção textual, muitas vezes, essa consciência não é presente, não compreendendo o professor a

importância de se conhecer o currículo do ensino da Língua Portuguesa na sua totalidade para a execução de um planejamento, que engloba os três mecanismos: a reformulação, a retomada e a refutação.

Neste ponto, cabe uma observação no que se refere à metodologia utilizada pelo professor para ensinar a produção de texto, visto que, muitas vezes, não consegue trabalhar em sala a produção escrita, tampouco explicar para os alunos os elementos importantes para a composição de um determinado gênero.

Diante disso, a teoria interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 2007) apresenta uma estrutura bem interessante ao tratar da arquitetura interna dos textos, que poderá apoiar o professor na sala de aula, independente do gênero trabalhado, sendo elas:

1- A infraestrutura geral do texto, que envolve os tipos de discurso, modalidades de articulação e as sequências, conforme a ordem tipológica.

2- Os mecanismos de textualização, que contribuem para a existência da coerência temática, sendo divididos em: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

3- Os mecanismos enunciativos, que colaboram para expor os posicionamentos enunciativos do texto, por meio de opiniões, vozes, sentimentos, independente do conteúdo temático abordado no texto.

Diante do apresentado é preciso fazer com que o aluno perceba e trabalhe os itens citados anteriormente, o plano geral que norteará escrita, ou seja, a explanação do conteúdo temático, bem como as diferentes inserções que fará no decorrer do texto e suas articulações para se atingir o objetivo proposto com a redação. Ao se tratar dos mecanismos enunciativos da produção escrita, há um coro único por parte dos professores ao afirmarem que os alunos apresentam lacunas significativas na estrutura e organização do texto, fator esse que dificulta sua planificação em sequência textual, além claro da dificuldade de relacionar os conteúdos temáticos ao meio social. Logo, é preciso estabelecer um planejamento dinâmico e dialógico sobre a produção escrita, o qual leva o professor à tomada de consciência de que precisa mudar sua postura diante do panorama encontrado nas escolas públicas, no que se refere à metodologia aplicada para se trabalhar as produções textuais.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Se for realizar uma análise do que se é trabalhado nas salas de aulas, perante a arquitetura interna do texto, verifica-se uma maior valorização nos mecanismos de textualização, aplica-se ao uso das conjunções, advérbios, grupos preposicionais, pronomes, tempo verbal, em relação aos demais já citados. Talvez, essa valorização não seja de responsabilidade do professor, mas de sua formação inicial que, hoje, está carregada de um ensino de língua fragmentado e tradicional.

Para o aluno que ainda está em processo de formação, no que se refere à produção escrita, é preciso que o professor o oriente de forma que contemple os três eixos ligados à arquitetura textual. É preciso que o professor construa junto com o aluno a ideia de que produzir um texto consiste num ato de paciência e de reflexão, no qual deverá planejar o que escrever, organizar as ideias, selecionar os mecanismos de textualização, para após refletir sobre a escrita e verificar se o objetivo pretendido com a mensagem foi alcançado. Faz-se necessário ensinar o aluno a trabalhar essas etapas até chegar a um texto final, pois

produzir texto envolve operações complexas e conhecimentos diversos que envolvem o campo linguístico, cognitivo e social.

Diante da sequência didática apresentada foi possível observar nas produções iniciais dificuldade em desenvolver o tema escolhido, pois mesmo realizando pesquisa na internet, a identificação com o gênero foi complexa, aja vista que não faz parte do seu cotidiano.

Quanto a transposição textual, os estudantes apresentaram dificuldade em organizar a estrutura textual, baseado nas perguntas norteadoras do lead, pois suas produções demonstram maior aproximação aos textos da ordem do narrar. Os estudantes que conseguiram compreender o comando para a produção de uma notícia, não conseguiram satisfatoriamente ampliar o lead no corpo da notícia, bem como a organização estrutural com frases e parágrafos. Outro item observado foi a dificuldade em desenvolver o tema, na sequência dos fatos ocorridos na notícia. Vale ressaltar, que outros, ainda fogem do tema proposto.

Após o trabalho com os módulos da Sequência didática e com a intervenção direta do professor, os estudantes apresentaram, em geral, avanços significativos, quanto a organização da estrutura textual e tema.

No que tange aos gêneros textuais com maiores complexidades, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propõem que os professores busquem trabalhar com sequências didáticas, possibilitando o acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Para tanto, é preciso retomar o tempo pedagógico das aulas de Língua Portuguesa; é considerável pensá-la como uma oficina, ao qual são experimentadas formas de expressão que melhor atendem ao objetivo proposto, conforme ano escolar e perfil dos alunos. A aula deve apresentar uma estrutura dialógica entre aluno-professor e aluno-aluno, que vise uma teoria interativa comunicativa e contextualizada, fazendo com que os estudantes reflitam sobre o que estão produzindo, para se apropriarem dos diferentes conhecimentos relativos aos gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contextualizando o sistema municipal de ensino de Ourinhos - SP, no pós pandemia, no que se trata do ensino da escrita e produção de texto, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se dizer que há condições muito diferentes as apontadas antes da pandemia, pois os professores não conseguem trabalhar os conteúdos pré-estabelecidos, para o ano letivo, anteriores à pandemia que indicam uma grande dificuldade na produção de textos por parte dos estudantes.

A ação dos docentes é essencial para uma mudança nesta trajetória, perpassando pela necessidade de um plano de ensino que realmente trace seu percurso ao longo do ano letivo, além de possibilitar revisões e retomadas de conteúdos, respeitando o perfil da sua turma e as individualidades que vai encontrar. O trabalho do professor também pode impactar na aprendizagem e aprimoramento da escrita por seus alunos dependendo das estratégias que escolhem, sendo um instrumento muito valioso o trabalho com as sequências didáticas, que incluem vários módulos e permitem um acompanhamento mais próximo do conhecimento adquirido.

O que é necessário, buscando um trabalho mais produtivo e com resultados mais positivos e que deem clareza ao estudante da importância da escrita, é que o docente

estude e faça um aprofundamento teórico, compreendendo o encadeamento dos módulos na construção de um trabalho conjunto com seus estudantes e com a comunidade escolar, já que a sequência didática, como instrumento de aprendizagem, vai permitir que se extrapole os muros da escola e se enxergue o uso da escrita e o poder que ela traz para aqueles que a dominam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Coesão verbal e temporalidade discursiva**: mecanismos de textualização no gênero crítica de cinema. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1321-1333.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Transposição didática externa**: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. Raído, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. IN: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MACHADO, Ana Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.6,n.3,p547-573,set/dez.2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2017.

MANZONI, Rosa Maria; AFONSO, Manuela; RODRIGUES, Luciana Apolônio, **Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na educação básica: o quê, por quê e como ensinar**. 1ª ed. Bauru, São Paulo: Canal 6, 2021.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?** IN: Ângela Kleiman (org) (2001) *A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*, pp. 313-335. Campinas: Mercado de Letras, p. 313-335.



SER PROFESSOR EM TEMPOS DO (IM)POSSÍVEL: ENFRENTANDO A VIOLÊNCIA NO CAMPO EDUCATIVO

BEING A TEACHER IN TIMES OF THE (IM)POSSIBLE: CONFRONTING VIOLENCE IN EDUCATION

SER PROFESOR EN TIEMPOS DE LO (IM)POSIBLE: AFRONTAR LA VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos⁶

RESUMO

O presente artigo intenta investigar a docência contemporânea, contexto no qual a violência emerge como um elemento crítico demandando atenção especial. Neste sentido, propõe-se uma indagação acerca da capacidade docente de prevenir manifestações violentas por parte dos discentes, vinculadas ao contexto da Unidade Curricular. O objetivo central desta análise consiste em explorar o perfil do estudante caracterizado pela violência, examinando as causas subjacentes a tal comportamento e as estratégias através das quais os educadores podem, potencialmente, gerir situações de crise. Adotando uma abordagem dialética, destacamos aspectos como a violência no âmbito escolar, as disparidades entre os alunos que podem instigar tais atos, a importância do professor enquanto figura de confiança e autoridade. Importa salientar que a violência aqui discutida transcende os limites físicos da instituição de ensino, enfatizando a prevenção da violência mediante a supressão de condutas agressivas, não exclusivamente no perfil do aluno (enquanto integrante do corpo estudantil), mas também como indivíduo e cidadão destinado a integrar a sociedade e a autodeterminar-se em sua trajetória pessoal.

Palavras-chave: Violência no Âmbito Escolar; Educação para a Humanização; Função Docente.

ABSTRACT

The present article aims to investigate contemporary teaching, a context in which violence emerges as a critical element requiring special attention. In this sense, an inquiry is proposed about the teaching capacity to prevent violent manifestations by students, linked to the context of the Curricular Unit. The main objective of this analysis is to explore the profile of the student characterized by violence, examining the underlying causes of such behavior and the strategies through which educators can potentially manage crisis situations. Adopting a dialectical approach, we highlight aspects such as violence in the school environment, disparities among students that may instigate such acts, the importance of the teacher as a figure of trust and authority. It is important to note that the violence discussed here transcends the physical limits of the educational institution, emphasizing the prevention of violence through the suppression of aggressive behaviors, not exclusively in the student profile (as a member of the student body), but also as an individual and citizen destined to integrate into society and self-determine in their personal journey.

Keywords: Violence in the School Environment; Education for Humanization; Teaching Function.

⁶ É psicanalista. Pedagogo, Bacharel em Administração. Atualmente é Membro da Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade USP/IEA. Sócio(a) da SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. E-mail: douglas.pestana@unifesp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo investigar la docencia contemporánea, contexto en el cual la violencia surge como un elemento crítico que requiere atención especial. En este sentido, se propone una indagación sobre la capacidad docente para prevenir manifestaciones violentas por parte de los estudiantes, vinculadas al contexto de la Unidad Curricular. El objetivo principal de este análisis consiste en explorar el perfil del estudiante caracterizado por la violencia, examinando las causas subyacentes de tal comportamiento y las estrategias a través de las cuales los educadores pueden, potencialmente, gestionar situaciones de crisis. Adoptando un enfoque dialéctico, destacamos aspectos como la violencia en el ámbito escolar, las disparidades entre los alumnos que pueden instigar tales actos, la importancia del profesor como figura de confianza y autoridad. Es importante señalar que la violencia aquí discutida trasciende los límites físicos de la institución educativa, enfatizando la prevención de la violencia mediante la supresión de conductas agresivas, no exclusivamente en el perfil del estudiante (como miembro del cuerpo estudiantil), sino también como individuo y ciudadano destinado a integrarse a la sociedad y autodeterminarse en su trayectoria personal.

Palabras clave: Violencia en el Ámbito Escolar; Educación para la Humanización; Función Docente.

O IMPOSSÍVEL NA DOCÊNCIA

Uma escola **deveria** conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso... **A escola jamais deveria esquecer** que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento e mesmo para alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode arrogar-se a si o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que ela é, um modo de vida (Freud, 1980a, p. 217, grifo do autor).

Iniciando essa conversa evocando Freud, em seus trabalhos “Prefácio à ‘Juventude Desorientada’” de Aichhorn (2006) e “Análise Terminável e Interminável” (1937), discutiu as conhecidas artes ou ofícios que considerava impossíveis: governar, educar e curar. Esta abordagem provocou uma reflexão profunda nos campos da psicanálise e da filosofia, levando muitos autores a revisitar e analisar estas profissões sob novas perspectivas.

Este exercício nos permite compreender como a não aceitação da natureza impossível destas artes pode conduzir seus praticantes a enfrentar a sensação de impotência. Este é o núcleo da tragédia: interpretar qualquer falha como uma falta de poder, e não como uma característica intrínseca da atividade, pode dificultar a implementação do desejo de viver que Freud defendia para educadores e para o ambiente escolar.

Diante desse desafio, emerge a necessidade de encontrar uma solução para esse impasse, que reside na promoção da circulação da palavra. Este mecanismo poderoso é o meio pelo qual a psicanálise ativa o desejo – especificamente, o desejo de viver.

Ao correlacionar esta discussão com a violência e o ofício de ser professor, fica evidente que os educadores enfrentam a difícil tarefa de navegar entre a realidade de seu trabalho, muitas vezes marcado pela impossibilidade e pela sensação de impotência, e a necessidade de criar um espaço no qual o desejo de aprender e de viver possa ser cultivado, apesar das adversidades. Este equilíbrio delicado é fundamental para abordar a violência no contexto

educacional, enfatizando a importância da resiliência, da compreensão e da habilidade de transformar desafios em oportunidades para o crescimento e o aprendizado.

Refletindo sobre as complexidades do campo educativo, é imperativo reconhecer as dinâmicas de violência que permeiam as experiências de professores e alunos, lançando luz sobre a necessidade de uma abordagem educacional que transcenda a mera transmissão de conhecimento. A este respeito, as contribuições de August Aichhorn, renomado educador e psicanalista que liderou diversas instituições voltadas para o acolhimento de jovens em conflito com a lei, emergem como fundamentais. Em sua obra seminal “*Verwahrloste Jugend*” (Juventude Desamparada), publicada em 1925 e que contou com um prelúdio seminal de Sigmund Freud, Aichhorn articula uma visão crítica sobre as práticas educacionais convencionais. Freud, ao introduzir o conceito das três artes impossíveis, sublinha a essência do pensamento de Aichhorn, destacando a primazia de uma educação que engaje a criança com a realidade, ao invés de isolá-la dentro dos confins artificiais de uma instituição educacional.

Aichhorn advoga por um paradigma educacional onde o foco reside na promoção do desenvolvimento individual de acordo com os desejos inatos do estudante, contrapondo-se à rigidez das normativas institucionais que priorizam demandas administrativas em detrimento do crescimento pessoal. Esta crítica ressalta a perigosa marginalização da individualidade do aluno, reduzido a um número numa lista de chamada, em instituições que falham em reconhecer e cultivar suas potencialidades únicas.

No contexto atual, onde a violência no ambiente educacional manifesta-se tanto fisicamente quanto psicologicamente, afetando tanto educadores quanto discentes, a reflexão de Aichhorn oferece um ponto de partida crucial para repensar o papel da educação. Este cenário demanda a adoção de práticas educativas que sejam não apenas inclusivas e empáticas, mas que também reconheçam e abordem as diversas formas de violência que impactam a comunidade escolar. A construção de ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento individual em consonância com os desejos dos alunos e que ao mesmo tempo combatam as estruturas de violência, requer uma reavaliação profunda das políticas educacionais e das práticas pedagógicas.

Assim, o desafio reside em implementar abordagens educacionais que valorizem a experiência vivida, o bem-estar emocional e o desenvolvimento pessoal, fundamentais para a formação de indivíduos capacitados a enfrentar a realidade complexa e multifacetada da sociedade contemporânea. A incorporação de princípios psicanalíticos na prática educativa, conforme proposto por Aichhorn e endossado por Freud, apresenta-se como um caminho promissor na busca por soluções efetivas para os problemas intrincados que caracterizam o campo educacional atual.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA A PARTIR DA LINGÜÍSTICA

A linguística é uma ciência que se dedica ao estudo da linguagem humana, abrangendo aspectos como a estrutura, a função e a aquisição das diferentes línguas faladas pelo ser humano. No campo educativo, a linguística desempenha um papel crucial na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da língua materna, bem como no desenvolvimento da alfabetização e das habilidades de comunicação.

Contudo, é importante destacar que a linguística também pode ter um impacto na percepção e na reprodução da violência no campo educativo. A linguagem é uma ferramenta

poderosa para a construção de significados e representações sociais, e, infelizmente, pode ser utilizada para disseminar discursos de ódio, preconceito e exclusão.

A violência linguística no contexto educacional pode manifestar-se de diversas formas. Em primeiro lugar, a linguagem pode ser utilizada como instrumento de humilhação e discriminação por meio de xingamentos, apelidos ofensivos e palavras carregadas de preconceitos raciais, de gênero, religiosos e sociais. Essa forma de violência verbal pode causar danos emocionais profundos em estudantes, minando sua autoestima e comprometendo seu desempenho acadêmico.

Além disso, a violência linguística pode manifestar-se na forma de bullying e cyberbullying, em que insultos e ameaças são propagados por meio de redes sociais e outras plataformas digitais. Esse tipo de violência pode se alastrar rapidamente, afetando a saúde mental dos envolvidos e criando um ambiente hostil e inseguro nas escolas.

Outro aspecto importante é a questão do silenciamento e da invisibilidade. Quando determinadas línguas ou dialetos são desvalorizados e marginalizados no ambiente educacional, seus falantes podem sentir-se excluídos e desencorajados a participar ativamente das atividades escolares, o que impacta diretamente em seu aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Para combater a violência linguística no campo educativo, é essencial que educadores e instituições adotem práticas inclusivas, que promovam a valorização da diversidade linguística e cultural. É importante oferecer espaços para que os estudantes possam expressar-se livremente, sem medo de discriminação ou represálias. Além disso, é fundamental trabalhar com a conscientização sobre o poder das palavras e como elas podem influenciar as relações interpessoais e a construção de identidades.

Nesse sentido, a linguística pode ser uma aliada importante para a promoção de uma educação mais justa, igualitária e respeitosa. Ao compreendermos o papel da linguagem na construção da violência e da exclusão, podemos trabalhar para transformá-la em uma ferramenta de inclusão, diálogo e entendimento mútuo, fortalecendo assim os laços sociais e a convivência pacífica no ambiente educativo.

Neste interim, para considerarmos o professor como agente preventor da violência, é necessário a compreensão do conceito da violência, seus tipos, surgimento e suas consequências.

De acordo com Abbagnano (2007), em seu Dicionário de Filosofia, a violência é a “ação contrária à ordem ou à disposição da natureza”. Em outras palavras, conceitua-se violência como ação que contrarie a ordem moral, política ou jurídica.

Primeiramente, é preciso distinguir a violência da indisciplina. Embora a indisciplina seja um grande problema enfrentado pelos educadores, o objetivo da presente pesquisa é alguns apontamentos sobre a prevenção de atos violentos cometidos por estudantes dentro ou fora da escola.

Ao tratarmos das diferenças, veremos que, enquanto a indisciplina interfere no aprendizado, a violência, além de infringir regras de convivência, lesiona bem jurídicos fundamentais, como a integridade física, psíquica e a paz de espírito.

Garcia (2001), ensina que a indisciplina é uma questão relativa ao comportamento: “devemos conceber a indisciplina como fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle”. Para o autor, o estudante indisciplinado vai além daquele que

desobedece a comandos superiores, mas aquele que prejudica seu desenvolvimento cognitivo, moral e atitudinal.

Ainda, segundo Aquino (2014) a indisciplina é uma ruptura dos pactos coletivos, uma afronta aos códigos normativos em determinado contexto institucional, seja pela obscuridade ou pela rigidez excessiva das normas e das condutas ali estabelecidas, seja por sua implausibilidade ou mesmo por sua ineficácia.

Se tomado como ocasião de interpelação do presente escolar, o ato indisciplinado talvez fizesse lembrar que educação é o resíduo do embate narrativo diuturno entre mais velhos e mais jovens, o qual se desdobra em uma exígua zona de confiança, entre ambos. Apenas isso (AQUINO, 2014, p. 98-99).

Já a violência, para Guimarães (1996), “seria caracterizada por qualquer ato [...] que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral”. Guimarães sustenta que os problemas apresentados pelo estudante violento, por exemplo, agressões físicas e verbais, não podem ser vistas como indisciplina, que tem conceito diferente. Dessa forma, ambas merecem tratamentos distintos, pois não são condutas sinônimas.

A violência em debate não é aquela que ocorre tão somente dentro do ambiente escolar, mas também fora dele, deixando marcas na sociedade, na vítima da violência e no próprio sujeito violento. Uma vez que o estudante comete condutas antissociais, tal fato pode se repetir fora do ambiente escolar. É necessário, então, abranger a problemática da violência dentro e fora da escola.

Conforme veremos, a escola tende a excluir o estudante violento, contudo, não se atenta ao fato de que o excluído poderá continuar a perpetrar atos violentos em outros locais. Para Arroyo (2007), quando a escola omite a violência, a tendência é que ela pratique atos de exclusão do “aluno problema”, expulsando-o do convívio no ambiente escolar, jogando-o a sociedade, onde continuará a cometer atos violentos, agora fora do ambiente escolar:

(...) se a violência infanto-juvenil incomoda, apenas, porque ameaça a paz nas escolas, se as soluções encontradas são extirpar todo sinal de violência interna, expulsando os alunos tidos como violentos, jogando-os indefesos nas violências das cidades (Arroyo, 2007, p. 88).

Para Arroyo, quando um estudante comete atos violentos e ameaça à paz social dentro do ambiente educador, a solução imediata seria a de retirá-lo do convívio com os demais. Todavia, em que pese que a situação tenha beneficiado a escola em questão, o estudante praticante de atos violentos, embora não mais tenha a condição de aluno, poderá continuar a ser um sujeito com atitudes violentas, cometendo-as agora em outro local.

Na esteira desta discussão, não podemos deixar de acentuar o cuidado necessário ao conectarmos a violência escolar como uma consequência da violência fora da escola, assim, Aquino (2014) nos alerta para a distinção entre a violência “na” escola e a violência “da” escola. No primeiro caso, trata-se das marcas da criminalidade do entorno escolar que se presentifica no interior das escolas. No segundo, trata-se das manifestações que tem sua gênese no interior da escola e que, portanto, possuem relação direta com as relações institucionais ali protagonizadas.

O outrora continua o autor, a gênese da violência vivenciada no cotidiano escolar não portaria uma polaridade única e exclusiva, mas seria algo decorrente de uma relação intolerante e, por vezes, belicosa entre os agentes escolares e o alunado, e particularmente da relação professor-aluno quando ausente de respeito e compreensão.

EDUCAR É UM ATO IMPOSSÍVEL?

Sim! “Governar, educar e curar” são considerados por Freud como as “artes ou ofícios impossíveis”, referindo-se à dificuldade intrínseca e à complexidade dessas tarefas na prática humana. Freud abordou essa temática em dois importantes trabalhos: o prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn, escrito em 1925, e “Análise Terminável e Interminável”, de 1937.

Essas artes são consideradas impossíveis porque implicam lidar com a psique humana, que é profundamente complexa e muitas vezes imprevisível. “Governar” envolve a administração e a orientação de uma sociedade, com a necessidade de compreender e influenciar o comportamento humano. “Educar” refere-se ao processo de instrução e formação das mentes e personalidades das pessoas, buscando moldar seu desenvolvimento e conhecimento. “Curar”, por sua vez, implica tratar e ajudar a aliviar os sofrimentos mentais e físicos das pessoas.

No prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn, Freud discute a dificuldade de educar os jovens, especialmente aqueles em situações desfavorecidas ou desajustadas. Ele destaca a necessidade de uma abordagem sensível e compreensiva ao lidar com as complexidades da mente humana, enfatizando que a educação pode ser uma tarefa desafiadora devido às variáveis psicológicas e sociais envolvidas.

Em “Análise Terminável e Interminável”, Freud explora a complexidade da análise psicanalítica e a sua natureza aparentemente interminável. Ele reconhece que a psicanálise não oferece uma cura definitiva e que o processo analítico pode continuar indefinidamente, pois a psique humana é intrinsecamente complexa e sujeita a mudanças ao longo da vida.

Esses trabalhos de Freud ressaltam a natureza desafiadora e complexa de governar, educar e curar, destacando que, embora essas tarefas possam ser difíceis e muitas vezes pareçam impossíveis de serem realizadas de maneira absoluta, é importante continuar a buscar compreensão e maneiras de abordá-las de forma eficaz.

Logo, “educar” é um dos atos que Freud considera como uma das “artes ou ofícios impossíveis”. A educação é vista como uma tarefa complexa e desafiadora devido à natureza intrincada da psique humana e à multiplicidade de fatores que influenciam o desenvolvimento e a formação dos indivíduos.

Freud reconhece que educar não é uma tarefa simples devido à diversidade de personalidades, experiências e processos psicológicos presentes em cada indivíduo. Além disso, a educação não se resume apenas à transmissão de conhecimento; ela envolve moldar valores, atitudes, habilidades sociais e emocionais, o que torna essa tarefa ainda mais complexa.

A complexidade da educação está também ligada à interação entre o educador e o educando, que envolve uma dinâmica única de transferência e contratransferência. A relação entre ambos pode influenciar significativamente o processo educacional, tornando-o uma tarefa desafiadora e muitas vezes imprevisível.

Portanto, ao considerar “educar” como uma das “artes ou ofícios impossíveis”, Freud destaca as dificuldades inerentes à prática educacional e à compreensão da mente humana, reconhecendo que é uma tarefa que demanda sensibilidade, conhecimento e adaptação contínua.

A educação e a humanização caminham juntas. O objetivo de educar é formar e transformar pessoas, tornando-os profissionais, cidadãos e, sobretudo, humanos. A relação da linguística com a educação humanizadora é fundamental para promover um ensino que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Ao compreender a linguagem como uma ferramenta essencial para a construção de significados e identidades, a linguística oferece subsídios para que os educadores adotem práticas inclusivas que estimulem o respeito às diferentes formas de expressão e comunicação. Isso permite que os estudantes se sintam acolhidos e reconhecidos em sua singularidade, fortalecendo sua autoestima e promovendo um ambiente educativo mais empático e humanizado.

Além disso, a linguística contribui para a promoção da cidadania e da capacidade crítica dos alunos. Ao analisar a linguagem em seus aspectos sociais e discursivos, os estudantes são incentivados a questionar estereótipos, preconceitos e discursos de ódio presentes na sociedade. A educação humanizadora, embasada na linguística, busca desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender e valorizar a diversidade de vozes e perspectivas, estimulando o diálogo respeitoso e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a linguística desempenha um papel essencial na formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Arroyo (2007), traz a questão de forma assertiva. Para o autor, a escola talvez tenha se reduzido a formar profissionais, desconsiderando o caráter humano inerente ao campo educacional:

Talvez o sistema escolar tenha reduzido sua função a ensinar, a transmitir conteúdos, habilidades, competências para a inserção no mercado. Com relação à infância e à juventude, talvez tenha estado mais preocupado em torná-las empregáveis do que em entender os perversos processos de sua destruição por meio das diversas formas de violência. Entrar nesses debates contemporâneos sobre a infância, adolescência, juventude pode significar a percepção de que essas infâncias interrogam a função do sistema escolar e o reducionismo a que foi submetido nas últimas décadas. Secundarizar a entrada nesse debate pode ser uma forma de aumentar o isolamento da sociedade a que foi reduzido o campo da educação. (Arroyo, 2007, p. 89).

Para Ecco e Nogaro (2015) uma educação autêntica promove a dignidade das pessoas, a capacidade de transformação, tornando-as humanas.

Por óbvio, não é apenas no ambiente escolar que as pessoas se transformam, aprendem e evoluem. O primeiro contato do ser humano, na fase inicial de sua vida, em regra, acontece com sua família. Porém, por diferentes razões, o seio familiar pode se apresentar falho ou deficiente. Sendo o caso, cabe exclusivamente a escola desempenhar todas as etapas de formação do estudante, transformando-o não apenas em um “agente conhecedor”, mas em um ser humano.

Para Cury (2018), é necessário um olhar atento as crianças desfavorecidas; crianças em situação de rua, as vítimas de guerra ou de outras catástrofes, as crianças órfãs, devem se beneficiar de esforços concertados por parte dos educadores. Em analogia ao pensamento de Cury, incluímos as crianças marginalizadas e que, diante do cenário em que vivem, se tornam violentas, “indomáveis” ao olhar dos educadores. Ainda que os educandos estejam cercados de problemas sociais, a aplicação de uma prática educadora, humanista e transformadora pode minimizar os impactos das incertezas em que vivem.

Ecco e Nogaro (2015), trazem o método de educação libertadora, proposto por Paulo Freire, partindo do pressuposto de que a educação pode ser um instrumento apto a

promover mudanças sociais, eis que a escola permite a compreensão da prática social e de suas relações.

Nesta perspectiva, corroboramos com Aquino (2014) quando afirma que é fundamental o professor fomentar entre os estudantes uma sólida efervescência intelectual, a qual se transformaria na espinha dorsal de certo espírito público. O que importa é o dever laborioso de ensinar a pensar o presente pelas mãos do passado, sendo este, o único meio de preservação do mundo que nos antecedeu e que nos sucederá.

Como afirma Arendt (1992 apud Aquino, 2014) a existência de crianças nos impõe a dois tipos de obrigação: a continuidade da vida, a cargo do âmbito familiar, uma vez que as crianças são seres humanos em formação; e ainda, a preservação do mundo, a cargo do âmbito público, uma vez que elas são representantes de uma nova geração. Em síntese, o papel fundamental da escola é a engenhosa intermediação do mundo privado para o mundo público.

O AMBIENTE ESCOLAR

Dados obtidos pela Unesco mostram que o número de alunos inscritos nas escolas primárias e secundárias de todo o mundo passou de cerca de 250 milhões em 1960 para mais de um bilhão atualmente.

Diante do expressivo número, é possível tentar enfrentar a problemática da violência por intermédio do próprio ambiente escolar.

Silva e Soares (2018) definem a escola como um espaço de convívio entre diferentes sujeitos sociais, que não apenas se reúnem com o único objetivo de transmitir conceitos acadêmicos, mas também de diálogos e reflexões, que são os principais meios de construção social. Para os autores, a escola se apresenta como meio fundamental para se abordar e desenvolver ações conscientizadoras, possibilitando uma mudança na convicção dos educandos mais violentos, e conseqüentemente, educando-os.

Nesse mesmo sentido, Cury (2006) define a instituição escolar como um lugar específico de transmissão de conhecimentos e de valores, que desempenha funções significativas para a vida do estudante e logo, para a vida social:

Ela faz parte da denominada socialização secundária como uma esfera pela qual, junto com outras, a pessoa vai sendo influenciada (e influenciando) por meio de grupos etários, da inserção profissional, dos meios de comunicação, dos espaços de lazer, da participação em atividades de caráter sociopolítico-cultural, entre outros (Cury, 2006, p. 104).

Assim, percebe-se que o processo de humanização se encontra inserido nas instituições escolares, que são lugares próprios do ensino, mas também exercem o importante papel na vida dos educandos que ali partilham de valores, emoções e as contradições da convivência social, incorporado nos princípios de igualdade, diferença e de respeito às regras do jogo democrático.

A ANÁLISE DO ESTUDANTE DITO VIOLENTO

Para melhor compreensão do fenômeno da violência deve se analisar, a princípio, o fato gerador da agressividade do educando.

As autoras Abramovay e Rua (2002) citam, entre os fatores externos, a exclusão social, racial e de gênero (pobreza e desemprego); a situação dos familiares (alcoolismo, drogas,

violência doméstica); a influência dos meios de comunicação (televisão, internet, rádio) e o espaço social da escola (bairro violento, tráfico e prostituição).

Para Silva (2004), as condutas de indisciplina e de violência podem estar ligadas também, ao fato de os estudantes não carregarem consigo valores morais públicos como centrais em sua personalidade. Assim, não se trataria unicamente de uma condição de anomia, desvio das leis naturais, mas do fato de puro desconhecimento e falta de interesse por valores que não compreendem.

Segundo Lopes (2008), a violência ocorrida dentro das escolas está intimamente ligada aos padrões de relacionamento e de autoridade que se encontram em crise. Para o autor, “as rupturas de normas escolares e de convivência apontam para o fato de que os padrões que regiam estas relações já não encontram sustentação na sociedade.”

Caberia então à escola, a missão de revelar e despertar nos estudantes valores morais, em benefício não somente dos professores e colegas de sala, mas da sociedade, que receberá em seu seio não um aluno, mas um cidadão.

Para Silva (2018), a ausência de valores morais poderá conduzir o problema a um círculo vicioso: a violência prejudicará o processo de ensino e aprendizagem e como é esse o processo humanizador, ele acabará não mudando sua condição violenta.

Contudo, o que a escola humanizadora propõe é justamente desconstruir barreiras. É necessário, então, encontrar meios para que os estudantes desenvolvam valores morais, desfazendo seus preconceitos, intolerâncias e hostilidades.

Perrenoud (2004) disserta sobre o papel dos professores, enquanto sujeitos próximos e de confiança dos estudantes, como preventores da violência:

Os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições, defeitos e virtudes, engajamento, atores que se debatem, como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana” (Perrenoud, 2004, p. 54).

Para *Perrenoud*, o professor se vê diante de estudantes muito diferentes, cada qual com seus valores e preconceitos. Cada estudante traz consigo uma história de vida e educação familiar, onde também se inserem o racismo, o sexismo, o nacionalismo, a intolerância religiosa ou política.

O comportamento violento de alguns estudantes aflora quando são inseridos na unidade escolar, no convívio com diferentes pessoas. E são os choques provocados pelas diversidades entre eles que causam conflitos que podem desencadear a violência.

Cabe aos professores saberem instaurar o diálogo e respeito mútuo, mas também se posicionar com autoridade. Segundo *Perrenoud*, “é graças a essa autoridade que a escola pode funcionar como um espaço protegido”. O autor ressalta a importância do professor em aplicar regras claras, para que os estudantes tenham a noção de que a vida em comunidade exige a aplicação e tais regras para que seja possível a convivência social.

Trata-se da atitude cabal: a amizade intelectual. Trata-se da atitude daqueles professores que não desejam nem fomentam nenhuma admiração pessoal, nenhum compartilhamento de intimidades, nenhuma sedução para agradar o alunado. São rigorosos, mal-humorados até, exatamente porque não negociam com seu posto laboral. Por isso, pagam um alto preço por suas escolhas: apenas alguns alunos os compreenderão mais tarde, quando já não estiverem mais por perto (Aquino, 2014, 180-181).

Contudo, é importante ressaltar que o professor, na sua condição de ser humano, carrega emoções, tensões e sentimentos, o que torna árdua a tarefa de lidar com os conflitos existentes no meio escolar. Segundo Lopes (2010), estudos revelam um desestímulo dos professores ao enfrentarem a sala de aula e terem que lidar com conflitos que estão além de sua formação:

(...) estudos revelam que o desestímulo em relação à profissão docente pode começar desde os estágios iniciais na graduação. O “choque com a realidade”, aqui já mencionado, refere-se, vale repetir, ao distanciamento existente entre o que é discutido na academia e a realidade concreta experienciada na sala de aula (Lopes, 2010, 28).

Para Silva (2004), a existência e funcionamento da sociedade exige indivíduos educados – socializados. E qual seria o papel do professor em manter a existência da sociedade? A vivência em sociedade depende da obediência de normas, sejam elas legais ou sociais. Enquanto as normas legais estão vinculadas ao Poder Público, as normas sociais são formadas pelas tradições e cultura local. Fato é que para um bom convívio social, deve-se seguir tais normas.

A presença do professor, enquanto autoridade, traz aos educandos a necessidade da obediência a norma.

Para Silva (2018), é possível depreender dos estudos de Piaget, Freud e La Taille, que o processo civilizador só ocorrerá por meio do encontro entre professor e estudante. O autor defende que o educador deve ser uma autoridade de fato, reconhecida como tal e não uma figura autoritária, imposta pelo Estado.

Guimarães (1996) sustenta que o grande problema talvez esteja no fato de o professor manter posição normalizadora, pensando que sua postura eliminará conflitos. Ocorre que as efervescências que ocorrem em sala de aula são marcadas pela instabilidade das relações entre os estudantes, por suas diferenças e precariedades. O comportamento espontâneo de união impede qualquer tipo de autoritarismo. À medida que aumenta a repressão, aumenta a violência, pois os estudantes tentarão unir suas forças para que assegurem a vitalidade do grupo.

Não existe, então, uma receita para lidar com a situação. A negociação de conflitos que envolvem violência e indisciplina não possuem fórmula para completa solução.

Guimarães (1996) afirma que o conflito sempre estará presente, de forma que o professor sempre se verá obrigado a trabalhar com as diversas turbulências do dia a dia, lidando com elas de acordo com os limites e às coerções da instituição.

POSSÍVEIS SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS

Ao se deparar com o estudante dotado de comportamento violento, o professor pode tender a excluí-lo ou segregá-lo a um grupo “especial”. Tal comportamento é, até certo ponto, compreensível, já que o medo e a autodefesa são inerentes ao ser humano.

Ocorre que, a partir do momento que a escola passa a excluir estudantes com práticas que podem gerar a violência e passa a selecionar apenas estudantes humanizáveis, ela dispensa o processo de humanização dentro da unidade escolar, tendendo a abolir um dos papéis mais relevantes que a pedagogia possui. Nesse sentido, Arroyo (2007) discorre:

Quando as possibilidades de humanização e de educabilidade são vistas como uma exceção, inclusive desde a infância, a Pedagogia se autodestrói. Será possível reverter

essa visão tão pessimista e essa redução do fazer educativo como uma tarefa de exceção? Para poucos? As violências infanto-juvenis e, sobretudo, os embates que vêm provocando podem destruir as crenças que justificaram por séculos a Pedagogia: acreditar nas possibilidades de todo ser humano, desde a infância, se tornar humano, acreditar que toda criança-adolescente é perfectível. Quando essa crença inerente ou constituinte da Pedagogia se perde, o pensar e fazer pedagógicos perdem seu sentido histórico, social e cultural (ARROYO, 2007, p. 81).

Para Arroyo, existe uma cultura escolar com parâmetros tradicionalmente fixados, de forma que a introdução de uma nova categoria, a dos 'alunos violentos', demanda a introdução de dimensões humanas mais segregadoras. Arroyo avalia que os impactos não serão apenas nos processos tradicionais, como os de enturmação, avaliação, aprovação-reprovação etc., mas com "impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos segregados como violentos" (p. 218).

A segregação da criança e do adolescente como um grupo de pessoas violentas, por vezes estigmatizadas como selvagens, infratores, afeta na formação de sua identidade. Arroyo (2007) indaga a forma que os profissionais desses delicados processos serão capazes de acompanhá-los. De tal forma que a exclusão do "aluno problema" resulta em rótulos, muitas vezes perduráveis. O estudante problemático, quando expulso da escola, torna-se um cidadão desnordeado.

Para Colombier e Perdriault (1989), responder a violência através de práticas educacionais é permitir que a violência selvagem seja tolhida e dê lugar a um comportamento socialmente aceitável.

Lopes (2008) acrescenta ser fundamental que os diversos espaços que compõem o ambiente escolar – e que muitas vezes são palcos de violência – sejam monitorados por agentes educacionais que podem organizar práticas recreativas, previamente organizadas como tentativa de conter atos antissociais.

O indivíduo, nas palavras de Martins (2004), está em processo de construção e autoconstrução e a função básica do processo educativo é a humanização. Dessa forma, o professor exerce uma função de vital importância, porque efetiva a formação do sujeito por meio da educação, que possui uma responsabilidade fundamental no processo de edificação e transformação desta sociedade.

Do ponto de vista teórico, é possível apreender que os autores e pesquisadores acima mencionados buscam demonstrar que a escola ultrapassa o papel de formação para o mercado de trabalho. Em que pese a necessidade de formação para o trabalho fazer parte do discurso social, é importante considerar a necessidade de uma formação mais holística, que tenha como pressuposto, a educação para o mundo da vida e para o mundo social do trabalho.

Desse modo, é necessário debater o papel da escola como o local privilegiado para a humanização e para a socialização e a sociabilidade, mas para isso, torna-se essencial formar professores que consigam apreender essa necessidade e compreender a estrutura educacional.

Essa reflexão concentra-se em um levantamento conceitual e de compreensão teórica sobre o papel do professor como preventor ou mediador dos conflitos e da mitigação de atos violentos por parte dos estudantes. Porém, é necessário apontar alguns fatores, ainda que preliminares, a partir de um espectro que envolve sistema e condição da sociedade em que a escola está inserida. Por isso, como desfecho dessa análise, aponta-se algumas questões para o debate:

a] É trivial ouvirmos que “a escola é o espaço da “transmissão” do conhecimento e que a educação vem de casa”, no entanto, essa frase carrega uma complexidade: a escola é o espaço da sociabilidade e, na perspectiva de Paulo Freire, o espaço do educar, por essência é o espaço da não transmissão de conhecimento; por outro lado, a perversidade da globalização neoliberal trouxe aquilo que Milton Santos definiu como perversidade (2000), ou seja, o Brasil, por exemplo, demonstra essa perversidade na medida em que a maior parte da sociedade vive de forma precarizada, sem condições mínimas de dignidade humana, o que reflete nos modos de vida, nas lutas engendradas no seio das comunidades e dos lares e, evidentemente, na educação das crianças, vítimas, em primeira mão, da precarização e superexploração do trabalho e da pobreza;

b] a universalização da educação básica teve sua menção efetiva na Constituição de 1988, levando ainda, alguns anos, para sua efetiva regulamentação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) assinada por Darcy Ribeiro em 1996. Antes disso, o projeto de universalização da educação brasileira era apenas incipiente. Isso significa que a maioria da população só teve acesso efetivo à educação pública, gratuita, dentro do sistema tripartite, há poucas décadas da atualidade. Portanto, é utopia imaginar a escola como espaço da transmissão do conhecimento no modelo da educação bancária, como denunciava Paulo Freire. É preciso pensar na escola como o espaço de sobrevivência de comunidades, por exemplo. Há comunidades, aderentes às escolas do campo, por exemplo, que praticamente só existem por conta da escola. A nucleação pode, simplesmente, retirar a única referência de algumas comunidades. Portanto, constituir um espaço de educação e socialização de uma comunidade, por excelência, deve fazer parte da formação de professores nas instituições que formam os professores no país;

c] A manifestação das mazelas sociais e da perversidade ocorre majoritariamente nas escolas. É comum, policiais e seguranças buscarem agir dentro das escolas, sob convite ou denúncias da comunidade escolar. No entanto, a chegada do estudante violento na escola já demonstra o fracasso da sociedade, da segurança pública e das demais autoridades em educá-lo. Pode parecer precipitado e irresponsável depositar todo esse fracasso na escola, como se fosse responsabilidade dos docentes. Mas a falência das demais instituições sociais em combater essa prática da violência já é uma forma de transferir o problema para o espaço escolar. Isso significa que, com uma boa formação, capacidade de mediação e entendimento das individualidades no processo social, é possível, via escola, buscar a mitigação desses processos na construção de uma sociedade menos violenta. Portanto, uma vez que esse estudante já chega na escola com todas as situações e mazelas de sua vivência cotidiana, é necessário suporte da escola, logo, de uma transformação no sistema educacional que viabilize as condições para a realização do trabalho;

d] embora os autores supramencionados demonstrem a necessidade de formação e engajamento dos docentes no processo de mediação da violência, é importante considerar que a escola é um corpo que depende, em essência, de um conjunto de profissionais que possam dar esse suporte, encaminhamento e soluções profícuas, o que significa dizer que, ao transbordar da sala de aula, profissionais psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, dentre outros, podem dar essa musculatura junto à direção para a permanência do estudante no espaço escolar, na perspectiva da socialização e da erradicação das práticas que levam à violência.

Essa pesquisa constatou que o professor, mas também demais profissionais do ambiente escolar, se utilizando da educação como método humanizador e transformador, pode alterar a realidade atual, inibindo atos violentos provocados por estudantes, dentro ou fora do ambiente escolar. Para isso, é necessário a análise quanto ao fato gerador da agressividade do educando e suas condutas antissociais que podem estar ligadas a ausência de valores morais do grupo social ao qual fazem parte.

Neste lugar, o professor se vê diante de estudantes muito diferentes, e cabe a ele enfrentar todos os desafios para instaurar o diálogo e respeito mútuo entre os alunos, considerando suas peculiaridades.

Muitas vezes, a solução encontrada por membros da escola é a exclusão ou segregação do estudante violento, que inevitavelmente gera conflitos com os demais. Porém, essa solução não se apresenta como a mais adequada, uma vez que o estudante que pratica a violência poderá encontrar em outro ambiente maneiras de exercer seu comportamento agressivo.

Assim, ratifico que o professor enquanto educador forma e transforma pessoas. Desta forma, a função básica do processo educativo é a humanização, apta a prevenir a violência e a gerar cidadãos preparados ao convívio social no ambiente em que vivem. Outra contribuição possível seira a consideração sociolinguística nessa discussão. A Sociolinguística pode ser uma ferramenta valiosa para o professor enfrentar a violência em sala de aula, pois oferece insights sobre a relação entre linguagem, cultura e sociedade. Compreender a diversidade linguística e os diferentes contextos sociais dos alunos pode ajudar o professor a criar um ambiente mais inclusivo e empático, reduzindo a incidência de violência verbal e preconceitos.

A Sociolinguística pode ajudar o professor a identificar os padrões de fala dos alunos e a valorizar suas formas de expressão, evitando a desvalorização de determinados dialetos e promovendo uma atmosfera de respeito mútuo. Isso é especialmente importante em contextos multilíngues e multiculturais, onde a discriminação linguística pode ser uma fonte de conflitos e violência.

Além disso, a Sociolinguística pode auxiliar o professor a promover a conscientização sobre o poder das palavras e dos discursos presentes na sala de aula. Ao analisar como determinadas expressões e estereótipos podem perpetuar a violência simbólica, o professor pode estimular discussões e reflexões que levem os alunos a repensarem suas atitudes e comportamentos.

Outra contribuição importante da Sociolinguística é a compreensão das dinâmicas de poder e hierarquias presentes na comunicação. O professor pode utilizar esse conhecimento para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de se expressar, evitando a marginalização de vozes menos privilegiadas e promovendo a igualdade de participação.

Ao utilizar os princípios da Sociolinguística, o professor pode criar uma cultura de respeito, empatia e diálogo na sala de aula, fortalecendo os laços entre os estudantes e construindo um ambiente educativo mais seguro e acolhedor. Dessa forma, a Sociolinguística se torna uma aliada essencial na luta contra a violência em sala de aula, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com uma convivência pacífica e respeitosa.

REFERÊNCIAS

- AICHHORN, August. **Juventud Desamparada**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2002.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o *éthos* docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BORGES, Lilian Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão. Natal-RN, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set., 2017.
- COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola**. São Paulo, Ed. Summus, 1989.
- CURY, Carlos Roberto J. **Educação escolar e Educação no lar: espaços de uma polêmica**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 667-688, out., 2006.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI.
- ECCO, Idonir; NOGARO, Arnaldo. **A Educação em Paulo Freire como processo de humanização**. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar ENAEH/III Seminário Internacional de Representações Sociais-Educação-SIRSSE. Paraná: SIPD/Cátedra Unesco: PUCPR, 26 a 29/10/2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, Sigmund. **Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. Volume 19.
- FREUD, Sigmund. **O mal-Estar na Civilização**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980c. Volume 21.
- FREUD, Sigmund. **Análise Terminável e Interminável**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980d. Volume 23.
- FREUD, Sigmund. **Contribuições para uma Discussão Acerca do Suicídio**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980a. Volume 11.
- GONZALEZ ARROYO, Miguel. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, out. 2007.
- GUIMARÃES, Áurea M. **Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola**. In: AQUINO, J. G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.
- LEGNANI, Viviane Neves; D'ARAGÃO, Sérgio; SPINOLA, Juliana Moraes; PALADINO, Luiza Mader. **Grupos de adolescentes no espaço escolar: o papel do professor face às fratrias adolescentes**. Linhas Críticas. Brasília: v. 18, n. 35, pp. 209-226, jan./abr. 2012.
- LEITE, L. C. **Meninos de rua: a infância excluída no Brasil**. São Paulo: Atual, 2001.
- LOPES, C. S. **A violência nas escolas de Maringá – PR**. Acta Sci. Human Soc. Sci., Maringá, Pr., v. 30, n. 1, p. 35-44, 2008.
- LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o**

desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, L. ***Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências***. In: DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PERRENOUD, Philippe. ***Escola e Cidadania***: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004

ROLIM, Marcos. ***Mais Educação, menos violência***: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: UNESCO/Fundação Vale, 2008.

SILVA, Diovana M.; SOARES, Évelin F.; ALLEBRANDT, Lúcia. ***A Educação como principal meio na prevenção da violência contra a mulher***. Artigo online. 2018.

SILVA, Nelson Pedro. ***Ética, indisciplina e violência*** nas escolas. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

VALLE, L. E. L. R; MATTOS, J. V. M. (Orgs.). ***Violência e educação***: a sociedade criando alternativas. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

VACINAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE (CTS)

VACCINATION IN TEXTBOOKS OF NATURAL SCIENCES AND THEIR TECHNOLOGIES: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF SCIENCE-TECHNOLOGY-SOCIETY EDUCATION (STS)

Diovana Aparecida Carvalho da Silva⁷
Simone Terezinha Grossklaus⁸,
Aline Lubyi⁹,
Camila Juraszeck Machado¹⁰

RESUMO

Considerando a sua ampla utilização, os livros didáticos influenciam na seleção dos conteúdos que são ensinados na Educação Básica. A vacinação é uma temática relevante, pois a cobertura vacinal no Brasil está abaixo do ideal e a desinformação disseminada pelas redes sociais tem contribuído para o movimento antivacina. Diante deste cenário, esta pesquisa objetivou analisar os livros didáticos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no que se refere à temática vacinação, sob a perspectiva da Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Optou-se pela abordagem qualitativa e pela pesquisa documental. Foram analisados 10 exemplares de livros didáticos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2021. Quanto ao procedimento analítico, foram elaboradas cinco categorias, a saber: I. História da vacinação; II. Calendário da vacinação nacional; III. Importância da vacinação; IV. Combate às *fake news* e V. Pensamento crítico, formação de opiniões e tomada de decisão. Como resultados, verificou-se que os livros didáticos abordaram a vacinação enfatizando seus benefícios na prevenção de doenças, assim, as categorias III e IV foram as mais expressivas nos livros didáticos analisados, com destaque para o L10. Em contrapartida, as categorias I e II foram as menos contempladas. Assim evidencia-se a relevância de os docentes complementarem as informações dos livros, principalmente no que diz respeito ao calendário de vacinação, com vistas a contribuir para a formação de cidadãos conscientes quanto as suas escolhas relacionadas à saúde.

Palavras-chave: Imunização, Vacinas, Alfabetização científica e tecnológica.

ABSTRACT

Considering its widespread use, textbooks influence the selection of content taught in Basic Education. Vaccination is a relevant theme, as vaccination coverage in Brazil is below ideal, and misinformation spread through social media has contributed to the anti-vaccine movement. Given this scenario, this research aimed to analyze textbooks of Natural Sciences and their

7 - Doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Membro do grupo de pesquisa "Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5487-6348> E-mail: diocarvalhobiologia@gmail.com

8 - Mestranda em Ensino de Ciência e Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0514-8285> E-mail: simmogrossklaus@gmail.com

9 - Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática na Universidade Federal do Paraná (UFPR). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1361-4936> E-mail: alinelubyi1@gmail.com

10 - Professora do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5600-6514> E-mail: camila.juraszeck@unespar.edu.br

Technologies concerning the vaccination theme, from the perspective of Science-Technology-Society Education (STS). A qualitative approach and documentary research were chosen. Ten copies of textbooks in the area of Natural Sciences and their Technologies approved by the National Program of Textbook and Teaching Material of 2021 were analyzed. Regarding the analytical procedure, five categories were developed, namely: I. History of vaccination; II. National vaccination schedule; III. Importance of vaccination; IV. Combating fake news; and V. Critical thinking, opinion formation, and decision-making. As results, it was found that textbooks addressed vaccination emphasizing its benefits in disease prevention; thus, categories III and IV were the most prominent in the analyzed textbooks, with emphasis on L10. In contrast, categories I and II were the least addressed. This highlights the importance of educators complementing textbook information, especially regarding the vaccination schedule, to contribute to the formation of citizens aware of their health-related choices.

Keywords: Immunization, Vaccines, Scientific and technological literacy.

INTRODUÇÃO

Dentre os avanços científico-tecnológicos na saúde destaca-se a vacinação, do latim *vaccinus* - derivado de vacas, que teve como expoente o médico inglês Edward Jenner. Após observações e experimentos bem-sucedidos de inoculação de material contendo varíola bovina em um menino de 8 anos, Jenner publicou um tratado sobre vacinação em 1798 (Abbas; Lichtman; Pillai, 2019).

Todavia, a história da vacina foi controversa e permeada por resistências. Em 1904 ocorreu no Brasil a Revolta da Vacina, movimento motivado pelo descontentamento da população com a campanha de vacinação obrigatória contra a varíola (Larocca; Carraro, 2000).

Apesar da insegurança da população, a efetividade da vacinação ficou evidente quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a varíola havia sido erradicada em 1980 (Chalton; Macardle, 2017). Atualmente, a vacinação permanece como o método mais eficaz no combate e prevenção de doenças infectocontagiosas.

Deste modo, historicamente compreende-se que as vacinas são poderosas aliadas para o controle e eliminação de doenças infecciosas que ameaçam a vida (Sbim, 2020). Adotados pelos órgãos e entidades governamentais, leis e programas foram desenvolvidos para tornar a vacinação acessível à população. No Brasil, a legislação específica acerca das imunizações e da vigilância epidemiológica trata-se da Lei 6.259 de 1975 e do Decreto 78.231 de 1976, que enfatizam as atividades permanentes de vacinação e contribuem para o fortalecimento institucional do Programa Nacional de Imunizações (PNI) de 1973 (Brasil, 1975).

Entretanto, os índices têm apontado que a taxa de vacinação no Brasil está abaixo do ideal de 90% desde 2015, e vem sofrendo quedas consecutivas há pelo menos três anos. Dados do DataSUS indicam que a taxa de cobertura vacinal chegou a 77% em 2018, a 73% em 2019, a 67% em 2020, e ficou em 59% em 2021 (Cnn, 2022). Esse cenário pode ser explicado pelo movimento antivacina, que se consolida, sobretudo, pelos seguintes fatores: medo da população quanto aos efeitos deletérios; baixo nível de escolaridade e renda; obscurantismo dos próprios profissionais da saúde e descaso quanto a divulgação/campanhas de vacinação, gerando o reaparecimento de doenças antes controladas (Nassaralla *et al.*, 2019). No período da pandemia de COVID-19 no país, as *fake news*,

divulgadas nos primeiros seis meses de 2020, constituíram-se “[...] por conteúdos de posicionamento político e desinformação sobre número de casos e óbitos e medidas de prevenção e de tratamento” (Barcelos *et al.*, 2021, p. 6), ampliando o movimento antivacina.

Portanto, a temática vacinação pode ser entendida como uma questão sociocientífico-tecnológica (QSCT), pois, apresenta relevância social e articula-se em torno de temas científicos e tecnológicos. Segundo Prsybyciem, Silveira e Miquelin (2021, p. 6) as QSCT abrangem “[...] problemas ou situações complexas e controversas [...] em que as pessoas/grupos possuem posicionamentos e ideias conflitantes sobre essas questões com base em valores, emoções e visões midiáticas”, devendo ser discutidos nas aulas de Ciências e Biologia para “[...] estimular maior envolvimento e participação ativa, democrática e inclusiva dos estudantes na tomada de decisão”.

As QSCT, em especial sobre a vacinação, podem servir como um importante instrumento para o desenvolvimento da Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) e, conseqüentemente, se articular com a Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) que, como movimento de renovação curricular, compromete-se com a “[...] educação científica do cidadão” (Santos; Schnetzler, 1997, p. 59).

Para Sasseron (2015), a ACT se trata de um processo contínuo que, bem como a própria ciência, deve estar em constante construção. Dessa maneira, define-a como a capacidade de analisar situações que possibilitam o posicionamento do indivíduo e culminem na tomada de decisão consciente. Corroborando com tal definição, Strieder *et al.* (2016, p. 89), propõem que a ACT “[...] almeja a formação de cidadãos que compreendam a atividade científico-tecnológica e suas relações com a sociedade, que saibam se posicionar diante dela, assumam responsabilidades e [...] sejam capazes de intervir socialmente”.

Para que questões úteis sobre educação em saúde, como a relevância das vacinas na prevenção e erradicação de doenças sejam conhecidas, bem como sejam combatidos a desinformação e os conceitos equivocados referentes ao tema, principalmente os disseminados virtualmente pelos movimentos antivacinas em *fake news*, considera-se essencial que as vacinas sejam abordadas sob a ótica da Educação CTS no ensino de Ciências e Biologia.

Dessa forma, pode-se atender às orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de envolver os estudantes em procedimentos de investigação, os quais possibilitem o entendimento, a avaliação, a comunicação e a divulgação do conhecimento científico, além de lhes permitir uma maior autonomia em discussões, analisando, argumentando e posicionando-se criticamente em relação a temas referentes à ciência e tecnologia (Brasil, 2018). Contudo, Theodoro, Costa e Almeida (2015) apontam que o ensino de Ciências e Biologia se pratica, majoritariamente, em uma abordagem tradicional de mera transmissão de informações, com uso frequente do recurso livro didático.

Considerando a área do conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, assim como a ampla utilização de livros didáticos no ensino dos saberes científicos na Educação Básica, justifica-se a relevância da realização de análises profundas de obras didáticas. Para tanto, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar os livros didáticos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no que se refere à temática vacinação, sob a perspectiva da Educação CTS.

Para atingir este objetivo, optou-se pela abordagem qualitativa e pela pesquisa documental, que se utiliza “[...] de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45).

Dentre as obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 (Brasil, 2021), foram analisados 10 exemplares de livros didáticos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As obras analisadas podem ser consultadas no Quadro 1.

Quadro 1. Livros didáticos selecionados para análise

Código	Título	Autor(es)/Ano de publicação
Livro 1 (L1)	#Novo Ensino Médio - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Pugliese, 2020
L2	+Ação - Na Escola e na Comunidade - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Tronolone, 2020
L3	Conhecer e Transformar: Projetos Integradores	Artacho, 2020
L4	De Olho no Futuro - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Mendonça, 2020
L5	Identidade em Ação: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Lopes et al., 2020
L6	Jovem Protagonista - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Souza; Riqueza; Aragão, 2020
L7	Moderna em Projetos: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Carnevalle, 2020
L8	Práticas na Escola: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Bacich; Holanda, 2020
L9	Ser Protagonista - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Bezerra, 2020
L10	Vamos Juntos, Profel - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	São Pedro; Schechtmann; Mattos, 2020

Fonte: Os autores, 2023.

Para definir quais partes dos livros seriam analisadas, utilizou-se como critério as páginas que abordam a temática vacinação. Em seguida, foram elaboradas cinco categorias de análise (Quadro 2) embasadas na educação CTS.

Quadro 2. Categorias embasadas na educação CTS para análise dos livros didáticos

Categorias de análise	Detalhamento
I. História da vacinação	Os conhecimentos científicos relacionados à temática estão envolvidos por contextos histórico, social, cultural e tecnológico, possibilitando a compreensão da construção histórica e coletiva das vacinas?
II. Calendário da vacinação nacional	Apresentam o calendário vacinal do país atualizado, com vistas a sensibilizar e incentivar quanto à necessidade de estar em dia com os prazos da vacinação?
III. Importância da vacinação	Ressaltam a importância das vacinas para o controle e eliminação de doenças infecciosas que ameaçam a vida?
IV. Combate às fake News	Apontam claramente a imprescindibilidade de os estudantes buscarem por fontes confiáveis de informação para a devida compreensão e tomada de decisão frente a temática, contribuindo para a superação do movimento antivacina?
V. Pensamento crítico, formação de opiniões e tomada de decisão	Os conhecimentos científicos apresentam-se de maneira que estimulem o pensamento crítico e a formação de opiniões e, por conseguinte, a tomada de decisão consciente dos estudantes quanto à vacinação?

Fonte: Os autores, 2023.

Para verificar a ocorrência das categorias no conteúdo de vacinação em cada livro didático, a leitura e a análise foram realizadas página por página, englobando tanto textos quanto exercícios, sendo que para cada página mais de uma categoria pode estar presente. Vale ressaltar que a leitura foi realizada mais de uma vez para garantir a precisão e consistência na atribuição das categorias, considerando a complexidade e a diversidade de informações presentes nos livros didáticos.

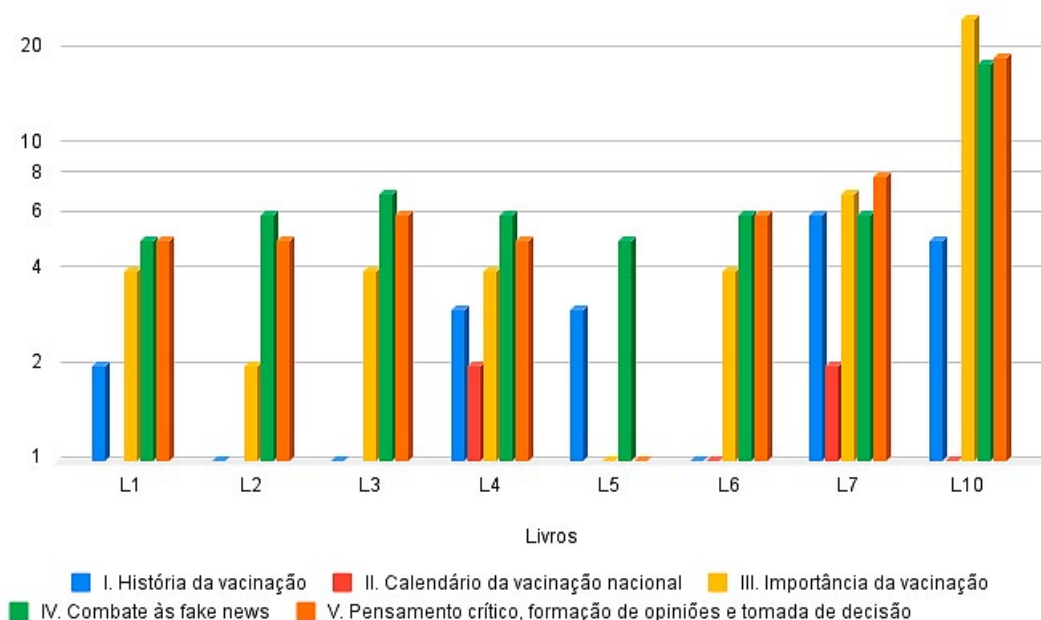
Em seguida apresentam-se os resultados e discussão da pesquisa, assim como as considerações finais e referências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao observar a abordagem da temática vacinação nos livros selecionados, nota-se que os livros L1, L2, L3, L4, L5 e L6 dedicaram entre 6 e 9 páginas ao tema, enquanto L7 e L10 discutiram substancialmente a vacinação, abrangendo um total de 17 e 26 páginas, respectivamente. Vale ressaltar que, embora os livros L8 e L9 tratem do assunto em questão, não possuem um capítulo específico dedicado à temática, o que dificultou a localização de informações precisas sobre o tema. Deste modo, optou-se por excluir L8 e L9 das demais análises.

No Gráfico 1 detalha-se quais categorias cada livro contemplou de maneira frequente, permitindo, desta forma, a percepção da representação gráfica em suas respectivas magnitudes de contribuições.

Gráfico 1 - Frequência de cada uma das categorias nos livros didáticos



Fonte: Os autores, 2023.

Conforme se observa no Gráfico 1, a categoria I foi mais expressiva em L7 e L10, respectivamente. L7 aborda o contexto histórico das campanhas de vacinação e sobre a erradicação de doenças comuns no passado (como a varíola, rubéola, sarampo e poliomielite, por exemplo) no Brasil e no mundo, devido à vacinação massiva da população,

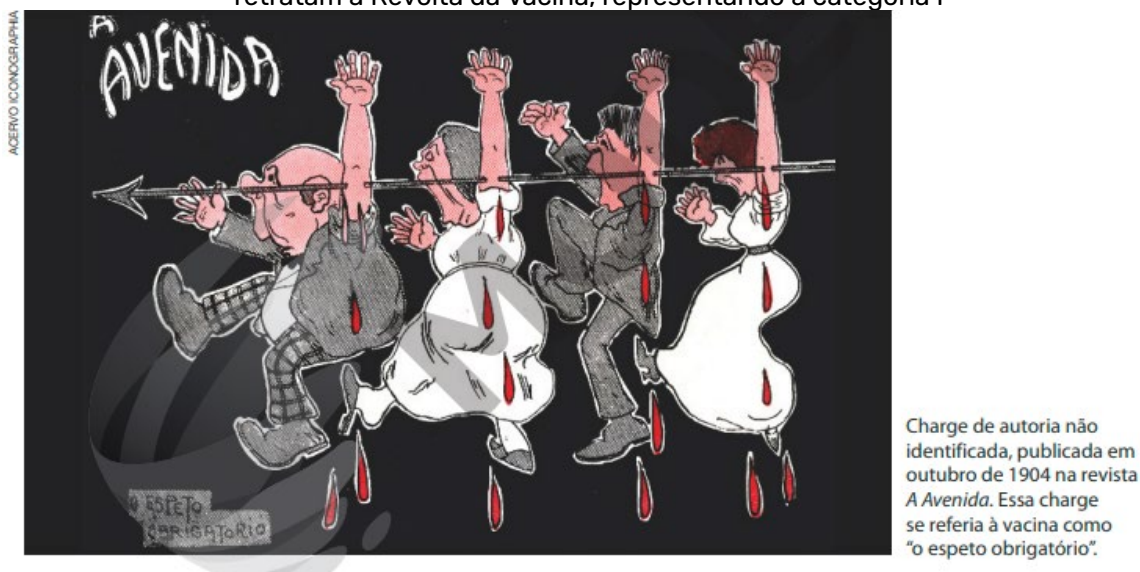
sobre a formulação do PNI e as políticas instituídas pelo governo no período da Revolta da Vacina e as políticas atuais vinculadas a ele.

COMPREENSÃO CIENTÍFICA E HISTÓRICA

Identifica-se que ao não fazer referência à origem histórica da vacina, ao abordá-la superficialmente, ao não mencionar os avanços da Microbiologia, por exemplo, que possibilitaram uma dinamicidade na construção histórica dos conhecimentos científicos, ou ainda, ao não esclarecer que a descoberta e desenvolvimento de novas vacinas atribui-se ao resultado de várias pesquisas realizadas por diversos pesquisadores ao longo do tempo, os livros analisados, que não contemplaram esta categoria, podem favorecer possíveis visões deformadas sobre a natureza da ciência, sobre como se dá a construção do conhecimento científico e sobre o próprio trabalho científico, caracterizando assim, uma “[...] visão aproblemática e ahistórica (portanto, dogmática e fechada)”, podendo fornecer a ideia dos conhecimentos já elaborados, sem enfatizar os problemas que os originaram, sua evolução, as contradições encontradas, etc. (Gil Pérez *et al.*, 2001, p. 131).

Em se tratando da construção histórica das vacinas, imagens relativas ao tema foram constatadas nos livros que a contemplaram, abrangendo excertos de manchetes de jornais, fotografias, ilustrações, gráficos e charges. O último tipo chama a atenção por expressar a “[...] opinião a respeito de assuntos de interesse coletivo, comumente circulam em jornais, revistas e na *internet*, alcançando um grande público”, e para compreendê-la “[...] é necessário estar informado sobre os acontecimentos da política global do momento em que ela foi feita”, como no caso das charges do início do século XX, apresentadas nas Figuras 1 (a e b), as quais representam o tema Revolta da Vacina, um movimento popular que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro em 1904 (Carnevalle, 2020, p. 69).

Figura 1 - Imagens do L5 e L7, respectivamente, que retratam a Revolta da Vacina, representando a categoria I



a



Fonte: Lopes et al. (2020, p. 93) e Carnevalle (2020, p. 68-69).

No decorrer de todo o relato cronológico da história da vacinação nota-se que a aversão à vacina advém, tanto inicialmente quanto nos tempos atuais, à falta de informação e/ou às informações falsas espalhadas deliberadamente à população. Nesse sentido, o uso do gênero textual charge, definido por Trigueiro (2019, p. 25) como “[...] um gênero jornalístico [...] veiculado por revistas, jornais e *outdoors*, instigando no leitor um apelo crítico acompanhado de ironia”, auxilia a “[...] ampliar seus conhecimentos de mundo”. Além do que, salienta-se o poder que os meios de comunicação de massa exercem, influenciando diretamente nas concepções e comportamentos das pessoas.

Dessa maneira, a proposição de analisar charges pode servir para identificar os processos e eventos históricos, políticos, sociais e culturais relativos à vacinação, podendo contribuir, de acordo com Gil Pérez *et al.* (2001, p. 125), para “[...] uma imagem adequada do que é a construção do conhecimento científico”, auxiliando na compreensão, como sugerido no L4, de que “os problemas de saúde que afligem uma população estão relacionados a problemas sociais e ambientais” (Mendonça, 2020, p. 92).

DESAFIOS NA ABORDAGEM VACINAÇÃO

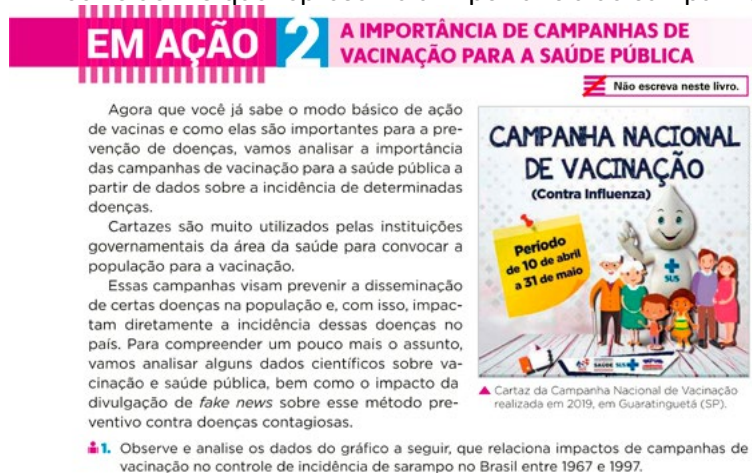
No que se refere a categoria II, observada no Gráfico 1, apresenta uma incidência reduzida, posicionando-se em um patamar inferior em comparação às demais categorias. Essa categoria diz respeito ao calendário vacinal. Sua baixa representatividade pode ser um obstáculo para o entendimento do tema ou para que se atinja a sensibilização e incentivos quanto à necessidade de estar em dia com as vacinas disponíveis para cada faixa etária, ou grupo de risco.

Ao tratar sobre o assunto, no L7 são abordadas questões iniciais sobre o tema, por exemplo, “como você se informa sobre as vacinas obrigatórias?, e ainda, A vacina beneficia apenas o indivíduo vacinado? Explique” (Carnevalle, 2020, p. 78). No mesmo livro, em uma seção denominada *Saiba +*, apresenta a informação sobre o calendário nacional de vacinação, o qual contempla não só crianças, mas também adolescentes, adultos, idosos, gestantes e povos indígenas, além de citar de modo geral o número de vacinas

disponibilizadas e de doenças que abrangem. Apesar de trazer a indicação do *site* onde encontrá-la, o livro não traz nenhuma imagem representativa, ou mesmo uma listagem de quais as vacinas e doenças estão incluídas no documento.

No L10 demonstra-se a importância de campanhas de vacinação (Figura 2), por exemplo, ao incluir uma seção dedicada a esse tema, evidenciando, assim, a relevância desse assunto em sua obra.

Figura 2 - Excerto do L10 que representa a importância de campanhas de vacinação



Fonte: São Pedro, Schechtmann e Mattos (2020, p. 97).

Após abordar sobre o impacto da vacinação na disseminação de doenças em uma população, com a intenção de preparar os estudantes para a próxima etapa de atividades, o L10 faz a indicação de leituras preparatórias nos *sites* do Ministério da Saúde sobre o calendário de vacinação para todas as idades e fases, a campanha nacional de vacinação da poliomielite e outros temas relacionados. Na sequência, traz a proposta para que seja analisado um exemplo de carteira de vacinação de crianças (Figura 3).

Figura 3 - Quadro do L10 que representa a categoria II (calendário de vacinação nacional)

Idade	BCG	Hepatite B	Penta/DTP	VIP/VOP	Pneumocócica 10V (conjugada)	Rotavírus Humano	Meningocócica C (conjugada)	Febre Amarela	Hepatite A	Tríplice Viral (VTV)	Tetra Viral*	Varicela**
Ao nascer	Dose única	Dose ao nascer										
2 meses			1ª dose (com penta)	1ª dose (com VIP)	1ª dose	1ª dose						
3 meses							1ª dose					
4 meses			2ª dose (com penta)	2ª dose (com VIP)	2ª dose	2ª dose						
5 meses							2ª dose					
6 meses			3ª dose (com penta)	3ª dose (com VIP)								
9 meses								Dose única				
12 meses					Reforço		Reforço			1ª dose		
15 meses			1º reforço (com DTP)	1º reforço (com VOP)					Uma dose		Uma dose	
4 anos			2º reforço (com DTP)	2º reforço (com VOP)								Uma dose

BCG - Tuberculose

Penta/DTP - Difteria, Tétano, Coqueluche, Meningite Hib e Hepatite B

VIP/VOP - Poliomielite

VTV - Sarampo, Caxumba e Rubéola

Tetra Viral - Sarampo, Caxumba, Rubéola e Varicela

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Adultos precisam manter carteira de vacinação em dia. Disponível em:

<https://www.crmpr.org.br/Adultos-precisam-manter-carteira-de-vacinacao-em-dia-11-49991.shtml>.

Acesso em: 26 out. 2020.

Fonte: São Pedro, Schechtmann e Mattos (2020, p. 95).

Algumas propostas de atividades mostram-se interessantes para que os estudantes se familiarizem com sua própria carteira de vacinação, bem como para que as vacinas sejam reconhecidas por eles como uma das medidas mais importantes de prevenção contra diversas doenças e como parte do PNI, como no exemplo em L6:

Com relação ao tema da vacinação, procure saber junto aos seus familiares quais vacinas você tomou durante a infância e nos últimos dez anos. Essas informações estão registradas na carteira de vacinação. Indique em uma tabela as vacinas que tomou e o ano. Esses dados serão compartilhados com o restante da turma sob a orientação de seu professor, que montará com vocês uma tabela e um gráfico para que tenham ideia de que vacinas tomaram e quais ainda precisam ser tomadas (Souza; Riqueza; Aragão, 2020, p. 78).

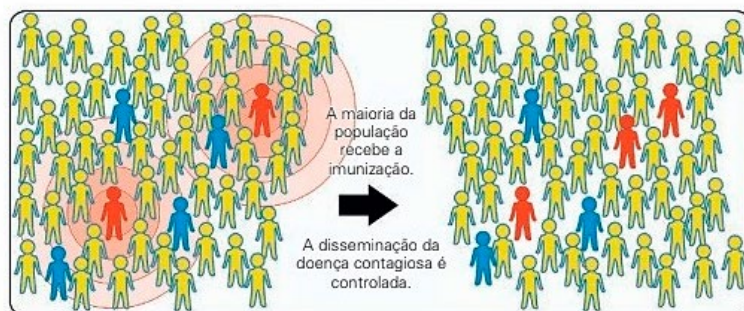
Relacionado à importância da vacinação, categoria III, ao abordar sobre a reemergência de algumas doenças na atualidade, todos os livros são unânimes e citam a queda da cobertura vacinal. Todavia, alguns abordam esta temática com maior profundidade, outros menos. De acordo com São Pedro, Schechtmann e Mattos (2020, p. 84) “acredita-se que uma das razões para o ressurgimento de surtos dessas doenças é a crescente desvalorização da vacinação como forma efetiva de imunização, decorrente, muitas vezes, da publicação de informações sem embasamento científico”. Desse modo, “[...] um conhecimento científico mais consolidado é deixado de lado por outros tipos de informação, que podem não só ser errados, mas nocivos”, como alertado por Lopes *et al.* (2020, p. 92).

Nesse sentido, L7 apresenta dados referentes a doenças infecciosas e parasitárias recorrentes no Brasil nos últimos anos que não costumam ser divulgadas nos meios de comunicação. Cabe salientar que, ao refletir sobre o ocultamento de certas doenças por parte da mídia, como destacado na nota ao professor, a atividade pode levar os estudantes a argumentarem sobre os “[...] interesses econômicos de grupos privados, voltados para a venda de medicamentos destinados a doenças de maior impacto e que afetam grupos com maior poder aquisitivo”, assim como sobre “[...] a falta de políticas públicas (como obras de saneamento básico) voltadas para a prevenção de doenças que atingem as populações mais carentes, podem estar interferindo e influenciando essa divulgação” (Carnevalle, 2020, p. 77). Desse modo, as atividades propostas, nesta etapa, atendem aos pressupostos da educação CTS, pois, facilitam a compreensão do estudante sobre a natureza da ciência e do trabalho científico (Auler; Bazzo, 2001).

No entanto, destaca-se que apenas L5 e L10 tratam sobre a origem e o funcionamento biológico das vacinas. L5 trata do tema de maneira mais superficial, enquanto L10, reserva um espaço maior para a discussão desse aspecto, abrangendo conteúdos referentes ao sistema imunitário humano, como as vacinas agem no organismo das pessoas, explica a diferença de ação entre vacinas e soros, e mostra as consequências do impacto da vacinação na disseminação de doenças em uma população, como no exemplo da Figura 4.

Figura 4 - Imagem do L10 que representa um exemplo das consequências da imunização contra determinada doença para a população humana

III. Disseminação da doença em uma população em que a maioria dos indivíduos foi imunizada.



Fonte da ilustração: NIAID. Tradução para o português feita pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos (ShareAmerica). Disponível em: <https://share.america.gov/pt-br/desenvolvendo-a-proxima-vacina-dinheiro-dos-impostos-salva-vidas/>. Acesso em: 22 out. 2020.

Fonte: São Pedro, Schechtmann e Mattos (2020, p. 93).

As discussões concernentes à categoria IV manifestaram-se equilibradas em relação às demais categorias encontradas nos livros. Isso se faz necessário, conforme preconizado por Souza Pinto e Costa Filho (2021), diante da necessidade da continuidade do processo de ensino-aprendizagem mediante leituras contextualizadas, especialmente no contexto pós-pandêmico, com o intuito de incentivar a autonomia dos discentes e o desenvolvimento do seu pensamento crítico.

O L6 apresenta uma abordagem questionadora em relação à categoria IV (Figura 5), que busca desconstruir a visão simplista das *fake news* relacionadas à vacinação. Com isso, os discentes podem pesquisar e discutir com seus colegas sobre as problemáticas relacionadas às vacinas, o que fortalece o desenvolvimento da categoria V - pensamento crítico, formação de opiniões e tomada de decisão.

Figura 5 - Excerto do L6 que representa as categorias IV (combate às *fake news*) e V (pensamento crítico, formação de opiniões e tomada de decisão)

Agora que você já leu o texto, junte-se a três colegas para conversarem e responderem às questões a seguir:

1. As vacinas causam autismo? Isso foi provado? Por que é importante vacinar? O que você aprendeu com a leitura do texto?
2. Registre no caderno as dúvidas apontadas no texto por algumas pessoas em relação à utilização das vacinas.
3. Escreva uma frase que resuma a informação que mais chamou sua atenção no texto.
4. Depois, com a classe reunida em um grande círculo, conversem e produzam uma frase para representar as conclusões de vocês sobre a não utilização de vacinas. Em seguida, faça o devido registro para o relato multimidiático. 

Fonte: Souza, Riqueza e Aragão (2020, p. 75).

Essas discussões sobre as vacinas estão alinhadas com a educação CTS, uma vez que, de acordo com Richetti (2018), esta busca promover a construção do conhecimento científico a partir do contexto cotidiano, utilizando temas de relevância social. Dessa forma, discutindo sobre a vacina, os discentes podem desenvolver uma compreensão mais ampla sobre o tema, incluindo a habilidade de identificar e desmistificar as *fake news* relacionadas à vacinação.

Nesse cenário, tais aproximações desvelam a importância do pensamento crítico e da autonomia na busca por informações confiáveis e embasadas cientificamente. A discussão sobre vacinas oportuniza aos alunos explorar e analisar as informações disponíveis, distinguindo entre fatos e boatos infundados. Ao abordar as *fake news*, os discentes podem aprender a identificar os sinais de desinformação, como fontes não confiáveis, ausência de embasamento científico e a disseminação de teorias da conspiração.

Ao desenvolver um pensamento crítico, os discentes se tornam mais capazes de avaliar a qualidade e confiabilidade das informações que encontram, baseando-se em evidências científicas sólidas. Isso os capacita a tomar decisões informadas sobre sua própria saúde e a difundir informações precisas para sua comunidade.

Em linhas gerais, o livro que mais incitou as discussões acerca das categorias analisadas foi L10, visto que sua representação na escala se apresentou superior às demais, com maior destaque às três últimas categorias. Ademais, essas três categorias apresentaram-se de maneira mais expressiva e homogênea na maioria dos livros, com exceção do L5, onde as categorias III e V são menos contempladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi realizada uma análise dos livros didáticos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com foco na temática da vacinação sob a perspectiva da educação CTS. O objetivo consistiu em investigar como esses materiais abordam a vacinação, considerando os aspectos científicos, tecnológicos e sociais envolvidos neste tema.

Observou-se que os livros didáticos abordaram a vacinação enfatizando seus benefícios na prevenção de doenças. Neste sentido, as categorias combate às *fake news* (categoria IV), pensamento crítico, formação de opiniões e tomada de decisão (V) e importância da vacinação (III) foram as mais expressivas nos livros didáticos analisados, especialmente no L10. Em contrapartida, calendário da vacinação nacional (II) e história da vacinação (I) foram as categorias mais escassas nos livros, evidenciando a necessidade da ampliação desses aspectos em obras didáticas.

Para uma abordagem mais completa e adequada da vacinação, é fundamental que os livros didáticos inter-relacionem os aspectos históricos, científicos, tecnológicos e sociais, visto que é importante que os estudantes compreendam não apenas o funcionamento das vacinas, mas também as implicações históricas, éticas, políticas e culturais relacionadas à vacinação.

É essencial que os livros didáticos estejam atualizados em relação aos avanços científicos e tecnológicos na área de vacinas. Dessa forma, os estudantes poderão desenvolver uma visão crítica e informada sobre a importância da vacinação, reconhecendo seu papel na saúde individual e coletiva.

Por fim, evidencia-se a necessidade de os docentes complementarem as informações dos livros didáticos, principalmente no que diz respeito ao calendário de vacinação, com vistas a contribuir para a alfabetização científica e tecnológica dos estudantes, bem como para a formação de cidadãos críticos e conscientes quanto as suas escolhas relacionadas à saúde.

REFERÊNCIAS

- ABBAS, Abul K.; LICHTMAN, Andrew H.; PILLAI, Shiv. **Imunologia Celular e Molecular**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019, 1581 p.
- ARTACHO, Margar. **Conhecer e Transformar: Projetos Integradores**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020, 308 p.
- AULER, Décio; BAZZO, Walter Antonio. Reflexões para a Implementação do Movimento CTS no Contexto Educacional Brasileiro. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.
- BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **Práticas na Escola: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020, 308 p.
- BARCELOS, Thainá do Nascimento de *et al.* Análise de fake news veiculadas durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Pública**, [S. l.], 45, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rpsp/2021.v45/e65/pt>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BEZERRA, Lia Monguilhott. **Ser Protagonista - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020, 284 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2021: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 6.259, de 30 de outubro de 1975. Dispõe sobre a organização das ações de Vigilância Epidemiológica, sobre o Programa Nacional de Imunizações, estabelece normas relativas à notificação compulsória de doenças, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de outubro de 1975. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6259.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

CARNEVALLE, Maíra Rosa. **Moderna em projetos: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020, 292 p.

CHALTON, Nicola; MACARDLE, Meredith. **A história da Ciência para quem tem pressa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2017, 200 p.

CNN. **Brasil tem cobertura vacinal média de 27% para doenças infecciosas**. 2022. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-tem-cobertura-vacinal-media-de-27-para-doencas-infecciosas/>. Acesso em 30 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, 176 p.

GIL PÉREZ, Daniel *et al.* Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DyqhTY3fY5wKhzFw6jD6HFJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mai. 2023.

LAROCCA, L. M; CARRARO, T. E. O mundo das vacinas–caminhos (des) conhecidos. **Cogitare enferm**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 43-50, 2000.

LOPES, Sônia; *et al.* **Identidade em Ação: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020, 308 p.

MENDONÇA, Vivian Lavander. **De Olho no Futuro - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020, 306 p.

NASSARALLA, Anna Paula Amaral *et al.* Dimensões e consequências do movimento antivacina na realidade brasileira. **Revista educação em Saúde**, [S. l.], v. 7, p. 120-125, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234552458.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PRSYBYCIEM, Moises Marques; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggatto; MIQUELIN, Awdry Feisser. Ativismo sociocientífico e questões sociocientíficas no ensino de ciências: e a dimensão tecnológica?. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, p. 01-21, 2021.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira. **#Novo Ensino Médio - Projetos integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2020, 258 p.

RICHETTI, Graziela Piccoli. O enfoque CTS no curso de Pedagogia: problematizando o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 297-321, 2018.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A formação do cidadão e o ensino de CTS: ciência, tecnologia e sociedade. *In: Educação em química: compromisso com a cidadania*. Ijuí: Unijuí, 1997.

SÃO PEDRO, Ana Cristina Camargo de; SCHECHTMANN, Eduardo; MATTOS, Sérgio Henrique. **Vamos Juntos, Profel! - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2020, 300 p.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, p. 49-67, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTTMcq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.

SBIM. Sociedade Brasileira de Imunizações. **Vacinas**. 2020. Disponível em <https://familia.sbim.org.br/vacinas>. Acesso em 30 ago. 2023.

SOUZA, Ana Maria de.; RIQUEZA, Erika; ARAGÃO, Pedro Henrique Arruda. **Jovem Protagonista - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020, 308 p.

SOUZA PINTO, Luiz Renato de; COSTA FILHO, José Vinicius da. O dispositivo literatura no livro didático: reflexão pós-pandemia. **Scripta**, [S. l.], v. 25, n. 53, p. 652-678, 2021.

STRIEDER, Roseline Beatriz *et al.* A educação CTS possui respaldo em documentos oficiais brasileiros? **ACTIO: Docência em ciências**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 87107, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/4795/3149>. Acesso em 30 ago. 2023.

THEODORO, Flávia Cristine Medeiros; COSTA, Josenilde Bezerra de Souza; ALMEIDA, Lucia Maria de. Modalidades e recursos didáticos mais utilizados no ensino de Ciências e Biologia. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 5, n. 1, p. 127-139, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233924269.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

TRIGUEIRO, Hyoucoama Rodrigues. **O gênero textual charge no processo de formação do leitor crítico**. 2019. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2019.

TRONOLONE, Valquiria Baddini. **+Ação - Na Escola e na Comunidade - Projetos Integradores: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020, 307 p.



DESENVOLVENDO O RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

DEVELOPING ARGUMENTATIVE REASONING FOR THE EXERCISE OF CITIZENSHIP

Prof.^a Ma. Joseane Brito Martins Nascimento²⁰

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni²¹

RESUMO

Este produto educacional configura-se em um caderno de atividades, resultado de uma pesquisa de mestrado profissional, desenvolvida no programa de Docência para a Educação Básica da Unesp de Bauru. A proposta para o ensino de língua portuguesa, centrada na mediação do gênero “artigo de opinião”, foco desse material, é fundamentada na metodologia das Sequências Didáticas – SD (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2011) e pode ser usado como recurso didático para o ensino fundamental e médio, em aulas que envolvam Linguagens e suas tecnologias e o campo de atuação jornalístico-midiático da BNCC. Tem como objetivo geral, desenvolver capacidades de linguagem na produção de textos em alunos de ensino fundamental e médio e auxiliá-los na organização do raciocínio argumentativo por meio de estratégias discursivo-argumentativas, para que tenham força argumentativa no propósito de comunicação. As operações de linguagem e de pensamento realizadas pelos estudantes foram mediadas por atividades da SD, criada especialmente para auxiliá-los na tarefa de produzir a versão final do texto exemplar do gênero proposto. As produções finais dos estudantes demonstraram que houve um avanço significativo no desenvolvimento de seu raciocínio argumentativo e das capacidades de linguagem para o gênero em estudo, descritas no modelo didático. Concluímos que o que permitiu chegar a esse resultado foi a oferta de um ensino intencional e sistematizado a esses estudantes por meio do qual realizaram operações de diferentes ordens, e foi justamente a imbricação profunda dessas operações que potencializou o desenvolvimento das capacidades de linguagem, do raciocínio e o seu arranjo no plano sintático-semântico.

Palavras-chave: Artigo de Opinião; Sequência Didática; Capacidades de Linguagem.

ABSTRACT

This educational product is an activity booklet, the result of a professional master's research project, developed in the Teaching for Basic Education program at Unesp in Bauru. The proposal for Portuguese language teaching, centered on the mediation of the “opinion article” genre, the focus of this material, is based on the Didactic Sequences – DS methodology (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2011) and can be used as a didactic resource for primary and secondary education, in classes involving Languages and their technologies and the journalistic-media field of action of the BNCC. Its general objective is to develop language skills in the production of texts in primary and secondary school students and to help them organize argumentative reasoning through discursive-argumentative strategies, so that they have argumentative force in the purpose of communication. The

20 Mestra do Programa Docência para Educação Básica pela UNESP, Bauru; professora da Rede Pública Estadual, Bauru; membro do GEPELin. <https://orcid.org/0009-0001-6887-9360> josib_m@hotmail.com

21 Livre docente em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa. Doutora em Letras pela UNESP, Assis; professora adjunta FC – UNESP, Bauru; líder do GEPELin. <https://orcid.org/0000-0001-5921-0879> rm.manzoni@unesp.br

language and thought operations carried out by the students were mediated by the activities in the DS, created especially to help them with the task of producing the final version of the exemplary text of the proposed genre. The students' final productions showed that they had made significant progress in developing their argumentative reasoning and language skills for the genre under study, as described in the didactic model. We conclude that what led to this result was the provision of intentional and systematized teaching to these students through which they carried out operations of different orders, and it was precisely the deep interweaving of these operations that enhanced the development of language skills, reasoning and their arrangement at the syntactic-semantic level.

Keywords: Opinion article; Teaching sequence; Language skills.

INTRODUÇÃO

Este produto educacional configura-se em um caderno de atividades, resultado de uma pesquisa de mestrado profissional, desenvolvida no programa de Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru. A proposta para o ensino de língua portuguesa, centrada na mediação do gênero “artigo de opinião”, foco desse material, é fundamentada na metodologia das Sequências Didáticas – SD (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2011) e pode ser usado como recurso didático para o ensino fundamental e médio, tanto em aulas de Língua Portuguesa como em projetos afins, que envolvam Linguagens e suas tecnologias e o campo de atuação jornalístico – midiático, da Base Nacional Comum Curricular –BNCC – (BRASIL, 2018).

O propósito principal deste material é promover e acompanhar a ampliação das Capacidades de Linguagem dos estudantes no desenvolvimento do raciocínio argumentativo, a partir da apropriação das operações enunciativas, discursivas, linguístico-discursivas que regem a funcionalidade de um gênero de texto e suas convenções sociais a ele atreladas. Pretendemos, assim, aproximarmos-nos de alguns objetivos prescritos em documentos oficiais como “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitam e promovem os direitos humanos...” (7ª competência geral da BNCC) e incentivar a “[...] possibilidade de [o aluno] poder expressar sobre questões efetivas” (PCN, 1998, p. 40). Entendemos também, que o gênero artigo de opinião possibilita, por meio de temas polêmicos, que são inerentes aos temas sociais, ampliar a capacidade de argumentar, relevante na vida política cotidiana, em uma sociedade democrática.

Finalmente, com o intuito de subsidiar a prática de escrita na organização do raciocínio argumentativo e a capacidade de argumentar, apresentamos a sinopse de uma SD organizada em torno do gênero artigo de opinião.

OBJETIVO

Este produto educacional tem por objetivo desenvolver capacidades de linguagem na produção de textos em alunos de ensino fundamental e médio e auxiliá-los na organização do raciocínio argumentativo por meio de estratégias discursivo-argumentativas (recursos linguísticos e retóricos), para que tenham força argumentativa no propósito de comunicação.

Este material foi desenvolvido com base nos pressupostos teórico- metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que propõe a transposição didática dos gêneros por meio de ferramentas didáticas que indicam o quê e o como ensinar. Entre essas ferramentas, utilizamos o modelo didático do gênero (De Pietro e Schneuwly, 2003) e a estrutura da Sequência Didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), a qual tem orientado o trabalho docente, com o objetivo de ressignificar o ensino da língua a partir de práticas de linguagem situadas, mediadas por gêneros textuais.

A primeira ferramenta, a modelização didática do gênero, tem por objetivo identificar as dimensões ensináveis dos gêneros a partir das quais realizam-se diversas sequências didáticas, tendo por base as capacidades reais dos aprendizes, a fim de nortear as práticas escolares de produção textual. Já a segunda, a sequência didática, é um conjunto de atividades, organizadas em torno de um gênero textual, que servem “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2011, p. 83). O procedimento da sequência didática foi inspirado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, formulado por Vigotski (2009, 2017), o qual permite descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, com base em uma avaliação inicial das capacidades de linguagem dos estudantes. Segundo a formulação vigotskiana, quando se avalia os conhecimentos iniciais de um aprendiz, tem-se, na sua área de desenvolvimento real, aquilo que já domina, e fixa-se, na zona de desenvolvimento proximal, o que se espera que ele alcance, ou seja, o que precisa ainda aprender.

Dessa forma, a sequência didática é iniciada por uma produção textual inicial, após a apresentação da situação de comunicação. Nessa produção inicial, os estudantes revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. E é após a avaliação dessa produção, ou seja, dos problemas que foram levantados, que o ensino é organizado, por meio dos módulos de atividades, com tarefas variadas de leitura e escrita com o propósito de desenvolver capacidades de linguagem dos estudantes. No final da sequência, a etapa da produção final é o momento em que o aluno coloca em prática os conhecimentos e os conceitos trabalhados nos módulos, sendo possível verificar se houve, de fato, a apropriação desses conhecimentos e a melhora das capacidades de linguagem dos estudantes.

A figura a seguir ilustra o esquema da Sequência Didática proposta pelos autores genebrinos.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 83

Em seguida, apresentamos a Sinopse de uma sequência didática que tem como eixo centralizador o gênero artigo de opinião, com uma série de exercícios e dispositivos voltados a fazer avançar as capacidades de linguagem dos estudantes. Ressaltamos que, de acordo com a proposta da própria engenharia didática, toda sequência didática deve ser adaptada às necessidades reais dos aprendizes, diagnosticadas na produção inicial.

Só após a análise dos conhecimentos iniciais de seus alunos, o professor pode verificar aquilo que é necessário, o que pode ser descartado ou incrementado.

Quadro 1 - Sinopse da Sequência Didática em torno do gênero artigo de opinião

Módulos por capacidades de linguagem	Objetivos	Atividades
<i>Módulo 1: Capacidades de Ação</i>		
<i>Oficina 1:</i> Argumentar é preciso	- Motivar os alunos para a importância do ato de argumentar; - Diagnosticar o engajamento dos alunos diante das práticas que exigem argumentação.	1. Refletir sobre as diferentes situações comunicativas que permitem o ato de argumentar. 2. Identificação das situações comunicativas que permitem o ato de argumentar; 3. Levantamento e seleção de temas socialmente relevantes.
<i>Oficina 2:</i> Reconhecendo o artigo de opinião	- Identificar o que os alunos já sabem sobre o artigo de opinião; - Tomar contato com o artigo de opinião e seu propósito comunicativo; - Compreender como é organizado textualmente o artigo de opinião.	1. Leitura de três exemplares de artigo de opinião, observando e identificando as semelhanças entre eles; 2. Identificação, a partir da leitura dos textos, dos possíveis interlocutores, dos propósitos comunicativos e do conteúdo temático (contexto de produção e contexto de circulação); 3. Registro, no caderno, pelos alunos, das questões que mediaram a representação do contexto de produção e do conteúdo temático, exploradas pelo professor, na atividade anterior.
<i>Oficina 3:</i> Produção inicial do artigo de opinião Projeto de dizer: "Desenvolvendo o raciocínio argumentativo para o exercício da cidadania"	- Apresentar o projeto de comunicação para a turma; - Promover um debate sobre a "importância da educação no desenvolvimento do país" para estimular a primeira produção - Produzir a primeira versão do artigo de opinião.	1. Debate sobre a educação: a) Qual a importância da educação no desenvolvimento do país? b) Qual a situação atual da educação no Brasil? c) Na sua opinião, a atual situação da educação no Brasil, pode auxiliar no desenvolvimento do país? Por quê? d) O que é preciso ser feito para melhorar a educação no Brasil ou de um país? e) Qual o foco dos países bem-sucedidos? 2. Apresentação do projeto de dizer e explicitação da consigna para a escrita do texto exemplar de artigo de opinião; 3. Produção individual de um artigo de opinião, posicionando-se, de um determinado lugar discursivo, sobre a importância da educação no desenvolvimento do país.
<i>Oficina 4:</i> Tratando o conteúdo temático	- Ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a importância da educação no desenvolvimento do país; - Auxiliar os alunos na organização do pensamento a ser semiotizado em textos escritos visando ao domínio de operações lógicas do raciocínio: análise-síntese, comparação, generalização e abstração.	1. Apresentação da questão polêmica: Qual a importância da educação no desenvolvimento econômico de um país? E outras questões norteadoras: Qual a atual situação da educação no Brasil? O que é preciso ser feito para melhorar a educação no Brasil ou de um país? Qual o foco dos países bem-sucedidos? 2. Explicitação e análise de algumas imagens que retratam situações semelhantes sobre a educação brasileira. Reflexão sobre as imagens: O que essas imagens têm em comum? O que elas dizem sobre a educação brasileira? Que sentimentos elas provocam em você? Por quais motivos o Brasil enfrenta uma crise na educação? Essa crise é recente? O que podemos fazer diante desses cenários?; 3. Leitura compartilhada e reflexão de diferentes textos sobre a crise na educação brasileira. Seleção coletiva das informações relevantes e registro da síntese dessas informações, no caderno, pelos alunos.

<i>Oficina 5:</i> Informar versus opinar	- Diferenciar textos jornalísticos focados na veiculação de informações e textos focados na disseminação de opiniões. - Relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião.	1. Leitura compartilhada da notícia “No Dia da Educação, UNESCO lança relatório” (disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/179439-no-dia-da-educacao-unesco-lanca-relatorio>, acesso em 02/05/2022, mediada pelas questões sobre o título, o autor, o veículo de circulação, e das questões: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? (para identificação e compreensão do lide da notícia). 2. Leitura compartilhada do artigo de opinião “Educação, base do desenvolvimento”, mediada pelas questões sugeridas na atividade 1, e as questões: Qual o tema do artigo de opinião? Como o tema do texto foi trabalhado pelo autor? Qual a finalidade do artigo? Os dois textos lidos, notícia e artigo, têm a mesma finalidade? Os dois textos possuem a mesma estrutura? 3. Sistematização das aprendizagens sobre definições de fato e opinião.
<i>Oficina 6:</i> O contexto de produção e o conteúdo temático do artigo de opinião	- Formar representações sobre: a) os contextos físico e sociossubjetivo do artigo de opinião. b) o conteúdo temático do artigo de opinião.	1. Leitura compartilhada do artigo “Educação: a melhor arma de se combater a violência no país”, disponível em: https://nandaninna.jusbrasil.com.br/artigos/153733795/educacao-a-melhor-forma-de-se-combater-a-violencia-no-pais, acesso em 01/05/2022. (adaptado) 2. Formação de representações sobre o contexto de produção e do conteúdo temático do artigo de opinião, mediada por perguntas-guia sobre o artigo de opinião lido na atividade anterior, quais sejam: Quem é o autor/articulista? Qual a sua função na sociedade? No texto, qual o papel que assume? Qual a finalidade da interação (do artigo)? Como foi organizado o seu conteúdo temático?
<i>Módulo 2: Capacidades Discursivas</i>		
<i>Oficina 7:</i> Compreendendo o plano global do artigo de opinião	- Apreender a organização do plano global do texto artigo de opinião, relacionando cada uma de suas partes ao seu conteúdo imediatamente nelas veiculados, tendo por base a sua respectiva finalidade	1. Leitura compartilhada do artigo “Meu celular, minha vida” (Correio da Cidadania, 6/12/2013), mediada pelas questões-guia visando à apreensão do plano global do texto: Quem é o articulista? Qual a sua função na sociedade? No texto, qual o papel social que ele assume? Como é construído o título do texto? Em que parte do texto o articulista contextualiza o tema e a questão polêmica? Como isso é feito? Como é formulada a premissa? Ela traz indícios da opinião do articulista ou já é expressa em forma de tese? Em que parte do texto aparece? Com quais argumentos o articulista defende a sua tese? Como o articulista conclui a sua argumentação?; 2. Sistematização do plano global do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão por meio de uma tabela que apresenta o conteúdo que deve ser exposto em cada uma das partes constitutivas do artigo de opinião; 3. Leitura do artigo: “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017), para identificação das suas partes, relacionando-as com seus respectivos conteúdos, de modo a completar a tabela explorada na atividade anterior. 4. Apresentação de vários títulos de artigo de opinião, organizados em uma tabela, para a observação e a análise da estrutura composicional desses títulos; 5. Apresentação de diferentes introduções de artigo de opinião para a observação e análise de como o tema do texto, exemplar desse gênero, pode ser introduzido.

<i>Oficina 8:</i> Conhecendo e analisando os tipos de argumentos	- Mostrar que, para sustentar um ponto de vista, o artigo de opinião precisa de argumentos, e que existem diferentes formas de argumentar;	1. Leitura do artigo: “O Haiti é aqui” (Caderno de Olimpíada de Língua Portuguesa, textos finalistas, edição 2012, p. 216), mediada pelas questões-guia, em dois momentos: antes e após a leitura: A partir da leitura do título, dá para prever as ideias que o autor defenderá? Que trecho(s) do texto melhor parece(m) expressar as ideias defendidas pelo autor? Em que momento o autor faz referência a ideias contrárias às suas? A quem o autor atribui essas ideias e que expressões utiliza para qualificá-las? Qual a questão polêmica que o artigo pretende responder? Quais foram os fatos que motivaram o articulista a escrever o artigo? Há alguma referência no texto a posições e/ou a debatedores anteriores? É possível identificar, no texto, quem são os adversários do articulista? Que tese o artigo defende? O autor declara que “a presença de haitianos em nosso território representa a chance de demonstrar ao restante do Brasil toda a hospitalidade que é a marca registrada de nosso povo”. Que importância esse ponto de vista tem para a tese defendida? Quais são os argumentos principais? Como vêm desenvolvidos? 2. Identificação dos argumentos no artigo de opinião e análise destes, com o auxílio de uma tabela que indica o tipo de informação/conhecimento que pode ser apresentado por um articulista para defender o seu ponto de vista (exemplos, dados de pesquisa, discurso de especialista ou instituições, dados históricos e princípios gerais ou de senso comum). 3. Apresentação dos diferentes tipos de argumentos. 4. Classificação de exemplos de argumentos, quanto aos tipos de argumentos.
<i>Oficina 9:</i> Contra-argumentando	- Compreender que, para ganhar uma argumentação, seja em uma discussão ou em um debate, o que deve prevalecer é a qualidade dos argumentos; - Conhecer os diferentes tipos de argumentos e saber utilizá-los.	1. Conhecendo o contra-argumento; 2. Análise de contra-argumentos nos artigos já lidos.
<i>Oficina 10:</i> Construindo argumentos e contra-argumentos para a escrita do artigo de opinião	- Desenvolver capacidades para a textualidade da contra-argumentação; - Tomar consciência da possibilidade da contra-argumentação, no artigo de opinião, e estimular os alunos a identificarem contra-argumentos. - Construir argumentos e contra-argumentos para a defesa de um ponto de vista em relação à polêmica do artigo de opinião.	1. Releitura das sínteses produzidas na oficina 4. 2. Produção de argumentos e contra-argumentos

<i>Oficina 11:</i> Propostas de intervenção e conclusão no artigo de opinião	- Conhecer diferentes formas de apresentar uma proposta de intervenção para solucionar o problema diagnosticado no artigo de opinião. - Conhecer duas formas de formular a conclusão do artigo de opinião.	1. Leitura e análise do exemplo de proposta de intervenção para solucionar um problema polêmico (Aprender Sempre, 2021, 9º ano, volume 2), observando, para isso, quem são os sujeitos, quais as ações a serem implementadas e as finalidades dessas ações. 2. Leitura de diferentes conclusões, identificando qual das duas formas está presente em cada trecho: a síntese e a proposta.
<i>Módulo 3: Capacidades linguístico-discursivas</i>		
<i>Oficina 12:</i> Articulando ideias	- Reconhecer formas linguísticas como articuladoras dos elementos constitutivos do artigo de opinião; - Compreender a importância e a função dessas formas linguísticas como operadores argumentativos na construção do texto; - Perceber articulações, ou seja, relações e/ou vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo; - Conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.	1. Apresentação dos organizadores textuais e de suas funções; 2. Atividade coletiva de identificação dos elementos articuladores no artigo de opinião “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017), (com grifos desses elementos) e de suas respectivas funções na construção de diferentes argumentos do artigo. 3. Apresentação em forma de tabelas dos organizadores/conectivos;
<i>Oficina 13:</i> As vozes e as modalizações no artigo de opinião	- Identificar as vozes, ou seja, as diferentes informações e/ou posições a respeito de um assunto, com as quais o articulista interage; - reconhecer a existência de modalizadores e entender que estes auxiliam na construção do ponto de vista do locutor/escritor no artigo de opinião; - Reconhecer as estratégias argumentativas através dos modalizadores.	1ª Parte: 1. Conversa sobre a concepção de voz textual e suas formas de materialização; 2. Observação de como funcionam as vozes externas em artigos de opinião; 3. Observação dos verbos de dizer, os quais conferem força argumentativa aos argumentos; 4. Leitura compartilhada do artigo de opinião “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017), identificando as vozes reproduzidas no texto. 2ª Parte: 1. Questões motivadoras: o que são modalizadores? Qual a sua função no texto? Apresentação da concepção de “Modalizadores”, dos tipos, bem como de suas funções e exemplos de modalizadores. 2. Leitura do artigo de opinião “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017), e identificação dos modalizadores.
<i>Oficina 14:</i> Recursos retóricos no Artigo de Opinião	- Reconhecer e identificar os recursos retóricos que compõem a argumentação para uma finalidade de comunicação.	1. Leitura compartilhada do artigo de opinião “Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!” (<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-pra-casa/>), identificando os recursos retóricos no artigo de opinião. 2. (Re)conhecendo os recursos retóricos e as figuras de retórica como dimensão argumentativa – leitura das tabelas. 3. Identificando os recursos retóricos no artigo de opinião.

<i>Oficina 15:</i> Revisando o percurso das oficinas	- Revisar o percurso das atividades realizadas na SD, relacionando estrutura e função (conteúdo temático), por meio de um dispositivo didático; - Organizar o pensamento a ser semiotizado na forma do artigo de opinião;	1. Apresentação e estudo do Dispositivo didático criado para auxiliar os alunos na organização do pensamento e na construção do raciocínio argumentativo.
<i>Oficina 16:</i> Revisão e reescrita coletiva e individual	- Oferecer instrumentos e criar uma situação para o aluno revisar o texto, avaliando os aspectos que podem ser melhorados; - Aprimorar os conhecimentos adquiridos na sequência didática. - Realizar a produção final do artigo de opinião utilizando o dispositivo didático para mediar essa produção. - Produzir um texto com as variações necessárias para argumentar, articular conceitos e promover um agir cidadão.	- Conversa com os estudantes sobre a importância da atividade de revisão e reescrita; - Apresentação de artigos ou trechos de artigos que menos se aproximam do modelo prototípico e levantar com os alunos os aspectos que precisam ser melhorados. Análise de artigos que mais se aproximam do modelo prototípico. - Realização da produção final, com apoio da consigna, das produções iniciais dos alunos e do dispositivo didático.

Fonte: Nascimento (2022)

APLICAÇÃO E RESULTADOS

O produto educacional foi desenvolvido por meio de uma SD, com atividades de linguagem/instrumentos semióticos para mediar a formação e/ou o refinamento do raciocínio argumentativo dos estudantes, em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais em uma escola pública de Ensino Integral de Bauru, durante a pandemia do Corona Vírus 2019.

Salientamos que os estudantes, ao se posicionarem discursivamente sobre um dado assunto, em uma determinada situação, o fazem partindo de uma realidade concreta, imediata e particular. Isso significa que os estudantes ainda não conseguem abstrair a realidade a partir de um âmbito mais social e universal. Para isso precisaria ter um conhecimento mais profundo sobre as intervencções fenomênicas para melhor apreender a totalidade histórico-social (realidade) e, a partir dessa apreensão, objetivar seu posicionamento nos textos argumentativos, apresentando argumentos com os dados da realidade objetiva. No conjunto das atividades da SD, havia alguns módulos que problematizavam a realidade objetiva sobre aspectos da sociedade (área da saúde, educação e econômica) que sofreram impactos em função do contexto pandêmico, tema do artigo de opinião escrito pelos estudantes neste procedimento. Assim, as atividades da SD possibilitaram aos alunos organizarem o pensamento e lhes promoveram autonomia pelo simples fato de entender a necessidade de argumentar a partir de fatos; de procurar fontes para ancorarem seus pontos de vista. Foi por meio da SD que conseguimos articular os pensamento e linguagem para constituir a força dos argumentos da ação comunicativa concretizada na produção do artigo de opinião pelos estudantes.

Ressaltamos que o desenvolvimento do trabalho de intervenção intencional e sistematizado, instrumentalizado pela sequência didática em torno do gênero artigo de opinião, trouxe muitos aspectos positivos, principalmente no que se refere à organização do pensamento, sobretudo a do raciocínio argumentativo. O trabalho com a sequência didática possibilitou aos estudantes realizarem ações de linguagem numa abordagem sociointeracionista, discursiva, com a língua em uso e, ao trazer os textos de referência, por meio da análise, ampliaram as representações psicológicas e linguísticas.

Ademais, a intervenção pedagógica também permitiu uma dinâmica diferenciada, mesmo em um ensino remoto, proporcionando um interesse maior aos estudantes em realizar as atividades propostas na SD. Eles compreenderam que sua participação na construção do conhecimento a respeito do gênero artigo de opinião os tornaria capazes para agir comunicativamente no mundo real.

Concluimos que as contribuições que este produto educacional apresenta relacionam-se a um trabalho com a língua portuguesa vinculada ao seu uso real. Trata-se de um dispositivo que tentou desenvolver o pensamento e a linguagem dos estudantes, cujas funções psíquicas transcendem a fronteira da disciplina de Língua Portuguesa, porque são funções que medeiam o objeto de todas as disciplinas. Outra contribuição do material é o preparo dos estudantes para agirem comunicativamente por meio dos diversos gêneros que estão distribuídos socialmente, principalmente aqueles que mais tomam parte de seu cotidiano.

A partir dessas generalizações, concluímos que quanto mais o aprendiz de língua portuguesa passar por situações de ensino de operações de linguagem argumentativa organizadas intencional e sistematicamente, mais desenvolve pensamento e linguagem. E quanto mais essas duas funções psíquicas estiverem desenvolvidas, mais o produtor do texto argumentativo terá condições de desenvolver ações de linguagem com “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 102).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, brevemente, a sinopse da sequência didática do gênero artigo de opinião com o intuito de organizar as atividades de linguagem/instrumentos semióticos para mediar a formação e/ou o refinamento do raciocínio argumentativo dos estudantes para que possam produzir textos argumentativos que os introduzem na vida política cotidiana numa sociedade democrática.

Para tanto, organizamos, nos módulos de ensino, atividades que abrangem assuntos diversificados, sobretudo o tema “educação”, sugerido para a escrita do artigo de opinião. Dessa forma, as atividades propostas nas oficinas envolvem aspectos linguísticos, cognitivos e sociais da produção textual. Nesse sentido, é que propusemos a escrita de textos argumentativos, a reflexão sobre temas controversos, a elaboração de análises e sínteses, com articulação entre conhecimentos escolares e problemas cotidianos.

Reafirmamos, assim, um compromisso com um ensino que sobrepõe a importância da linguagem para a origem e o funcionamento do pensamento consciente, a qual desempenha um papel central, tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento, quanto nas atividades e nas ações de interação social. Dessa forma, queremos instrumentalizar os aprendizes para além das capacidades cognitivas a serem desenvolvidas na escola,

isto é, capacidades que os habilite para o exercício da vida social, para a livre expressão do pensamento e, sobretudo, que este material produzido auxilie o aprendiz de língua portuguesa a compreender os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e usá-los eticamente em favor de seu desenvolvimento humano para que possa promover sua transformação própria e a da sociedade.

Em última análise, só assim, poderemos centralizar o papel da linguagem no desenvolvimento humano, ou seja, cumprir o que propõe a corrente do ISD, “a linguagem como ciência do humano”. (BRONCKART, 2006, p. 10).

REFERÊNCIAS

BARROS, E. M. D., Lima, L.T.S. Carta do leitor argumentativa: o modelo teórico e uma proposta de sequência didática de gêneros. In: Propostas Didáticas para o ensino de Língua Portuguesa. Capinas, SP. Pontes Editores, 2018.

BORDIM, C. T. PINTON, F. M. Schmitt, R. M. Produzindo artigo de opinião. 3. Ed. – Santa Maria, RS: UFSM, CAL, Curso de Letras, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. 1. reimp. São Paulo: Educ, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lurdes Meirelles Matencio. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006-a.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

GONÇALVES, Adair Vieira e BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, Joseane Brito Martins. **O estatuto dialético e dialógico dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião**. Dissertação de Mestrado – UNESP, Bauru – SP, 2022.

SANTOS, T.C. dos. **Do diário ao abaixo-assinado: transição entre mundos discursivos e capacidades de linguagem na progressão da aprendizagem**. 2020. 282f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

RESENHA

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA PERSPECTIVA TRANSVERSAL NA BNCC

[DITTA, A. W. C. *et. al.* A Educação Financeira como tema transversal na BNCC. In: Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (SIMPROFI). N° 16, 2021, São Paulo. Anais. São Paulo. Centro Paula Souza Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, 2021. p. 583-593.]

Adriano Pontara¹¹

Silvia Regina Vieira da Silva¹²

O artigo referenciado foi desenvolvido pelos autores: Aline Wandeley Camisassa Ditta, Tiago de Matos, Fabiana Ignacio e Rodrigo Avella Ramirez. A organização do trabalho foi desenvolvida para a publicação no XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza desenvolvido na cidade de São Paulo.

É interessante ser apontado, que a escolha do artigo para o desenvolvimento da resenha, partiu em um primeiro momento pela relevância da temática estudada, além disso, pela curiosidade de se inteirar um pouco mais sobre como pode ser entendida a transversalidade da Educação Financeira como proposta de inserção na educação básica brasileira, conforme a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tendo em vista, os autores do artigo buscaram investigar a inserção da Educação Financeira na Educação Básica tanto anos iniciais quanto finais, dentro do contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, os autores utilizaram a pesquisa documental como metodologia. De tal modo, o artigo foi construído por meio de cinco itens, respectivamente: Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Análise e Resultados e Considerações Finais.

Na “Introdução”, os autores mencionaram a importância de a BNCC ser reconhecida como documento que orienta a construção dos currículos escolares nos sistemas Federal, Estadual e Municipal. Alinhando assim, as políticas e ações educacionais voltadas para a formação do corpo docente das instituições de ensino, a avaliação dos processos e métodos de aprendizagem, aos critérios e definições dos conteúdos. Também, enfatizam a adequada infraestrutura para viabilizar as ofertas educacionais.

¹¹ Discente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru; Professor Facilitador da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP; Professor de Ensino Profissional do Centro Brasileiro de Cursos – CEBRAC/Ourinhos. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0006-5916-3148> E-mail: adriano.pontara@unesp.br.

¹² Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP /Rio Claro; Docente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru. Tem experiência na área de Ensino de Matemática, na Formação do Professor que Ensina Matemática e Educação Inclusiva; É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática - GPECIM (CNPq) e membro Grupo de pesquisa (CNPq): A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento? que está associado ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP), espaço de discussão e estudo sobre temas relativos a políticas, práticas e culturas inclusivas, bem como, a formação de recursos humanos para atuação em ambientes inclusivos. Coordenou subprojeto PIBID e subprojeto Residência Pedagógica, ambos financiados pela Capes. E já prestou serviço para a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1472-470X> E-mail: silvia.regina@unesp.br

Tendo como base a forma que a BNCC contextualiza o processo educacional de ensino e aprendizagem, o texto introdutório traz à discussão em um primeiro momento, a BNCC não apenas como um documento que normatiza, mas que tem como característica essencial, ampla e aberta à busca de contemplar as mais diferentes realidades pedagógicas e sociais em todo território nacional. Além disso, fica evidente, que no início, o trabalho averigua a forma que a BNCC propõe a inclusão da temática Educação Financeira para os currículos escolares e qual o aparato necessário que poderá ou deverá ser desenvolvido pelas escolas para a concretização dessa concepção na educação brasileira.

Na sequência os autores iniciaram o item “Referencial Teórico” apresentando que um dos principais objetivos da BNCC, é preparar os estudantes para o futuro pessoal e profissional por meio de aprendizagens que estão organizadas em competências. Isto é, a capacidade de compreender e avaliar uma situação determinada para estabelecer e adotar a melhor solução, quesito fundamental para concretizar os projetos de vida e continuidade dos estudos dos alunos.

Com isso, é perceptível que a BNCC preconiza o desenvolvimento de habilidades para a construção das competências necessárias ao desenvolvimento integral do estudante em variados itinerários formativos.

Outro ponto discutido neste item, que faz relação direta com a Educação Financeira, é a transversalidade mencionada na BNCC, no qual propõem-se aos estudantes o aprendizado interdisciplinar de conteúdos, temas e abordagens que perpassam diversas áreas do conhecimento, relevantes para o exercício da vida em sociedade. De tal forma, que ocorra a transversalidade de assuntos, como por exemplo: educação para o consumo, educação financeira entre outros, ou seja, temas que refletem questões significativas ao cotidiano social, proporcionando a construção da criticidade e ao mesmo tempo a formação integral da cidadania do aluno, para além dos conteúdos estabelecidos pelas disciplinas curriculares.

No entanto, vale ressaltar que os autores não deixam claro a definição exata sobre transversalidade, ou seja, não buscam identificar se existe o conceito na BNCC e tampouco apresentam referências acerca do assunto. Assim, pode-se dizer que: “transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas (Brasil, 2010)”.

Nessa perspectiva, para uma melhor compreensão do atual estágio da Educação Financeira como tema transversal na BNCC, faz-se necessário um olhar analítico sobre os marcos históricos dos temas nas diretrizes educacionais, políticas e econômicas brasileiras.

No início de 2006, por meio do Decreto 5.685/06, foi constituído-se o Comitê de Regulação e de Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e de Capitalização (COREMEC). Em resumo, o COREMEC, tem em uma de suas atribuições a criação de Grupos de Trabalhos (GT), dos quais são responsáveis pela deliberação sobre sugerir temas que envolvem áreas e públicos a serem priorizados, mais precisamente na qual deliberação indica: o desenvolvimento de habilidades em finanças pessoais, estimula à poupança, relacionamento com o crédito, microcrédito, financiamento à habitação, proteção de investidores, inclusão no sistema financeiro, previdência e preparação para a aposentadoria, seguros, entre outros. Partindo disso, conforme discussões promovidas pelo GT, no final de 2010, tem-se a publicação do Decreto nº 7.397/10 que em meados de 2020 foi revogado pelo Decreto 10.393/20, que institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), com a finalidade de promover a educação financeira, no país.

Tendo assim, a ENEF uma finalidade estabelecida, observou-se como foco duas perspectivas: a primeira diz respeito ao fortalecimento da educação financeira formar consumidores capazes de adotarem decisões conscientes com relação ao uso do dinheiro. A perspectiva trata a respeito das instituições financeiras, quando aponta para a necessidade e possibilidade de fortalecimento da eficiência e solidez do próprio sistema financeiro nacional. Ainda, referente ao Decreto nº 7.397/10, consta a criação do Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), que com a revogação por meio do Decreto 10.393/20 passou a ser denominado como Fórum Brasileiro de Educação Financeira (F, que tem a responsabilidade de promover a ENEF por meio dos programas e ações de Educação Financeira, estabelecendo metas para o planejamento, financiamento, execução, avaliação e constante revisão da própria Estratégia Nacional de Educação Financeira. Por fim, visando à educação, o mesmo decreto prevê a criação do Grupo de Apoio Pedagógico, no qual sua atribuição é pela elaboração de planos para programas e ações de Educação Financeira a serem implementados em âmbito nacional.

Mediante a isso, em 2017 o Ministério da Educação promulga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual introduz a Educação Financeira como tema transversal em todos os currículos, abrangendo tanto escolas públicas quanto particulares em todo o Brasil.

No item seguinte, os autores se reportaram a explicação do processo metodológico do artigo, que se pautou a análise documental sobre a redação da BNCC, e por meio desse estudo, a observação do tema Educação Financeira e a forma como é explorado, desenvolvido e proposto dentro da normativa. Outro ponto mencionado no item “Metodologia” foi que o presente artigo teve por embasamento a análise do arcabouço legal da educação básica brasileira, explorado por meio de leis, decretos, diretrizes e outros documentos. Documentos esses, que possibilitam a identificação de evidências sobre a inserção da Educação Financeira como tema transversal na BNCC, fundamentando o surgimento do conteúdo nas discussões acerca da educação na sociedade brasileira.

O quarto item desenvolvido no artigo, “Análise e resultados”, por mais que os autores tiveram o cuidado de subdividi-lo em dois subitens, sendo o primeiro: “A Educação Financeira na legislação da educação brasileira”; e o segundo: “A Educação Financeira na BNCC”. Deveria ser revisto, pois o título não condiz com o que foi descrito, ou seja, fica evidente que os autores apresentaram os dados concomitantemente fazendo a análise. Desse modo, entende-se que o resultado do estudo deveria ser demonstrado no item subsequente “Considerações finais”.

Conforme mencionado acima, o primeiro subitem a ser analisado foi descrito como A Educação Financeira na legislação da educação brasileira, que parte do princípio que está educação brasileira é balizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9.394/96, no qual apresenta a educação como um fenômeno que abrange processos formativos tanto no âmbito familiar, quanto nos âmbito social do trabalho, de movimentos sociais, de instituições de ensino e pesquisa, além do escolar propriamente dito. Especificadamente não há menção na LDB Nº 9.394/96 sobre Educação Financeira ou assuntos correlatos, sendo um ato falho, pois seria de altíssima relevância ser definido algo no corpo do texto legislativo sobre educação financeira. No entanto, no Art. 1º § 2º indica que a educação escolar deverá vincular ao mundo do trabalho e a prática social. De tal modo, entendesse que nesse contexto, a necessidade de refletir sobre educação financeira como forma de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e concomitantemente para sua inserção no mercado de trabalho, lidando com questões financeiras de forma consciente, saudável e sustentável, mesmo não havendo citação direta ao tema.

Passados alguns anos, mais especificadamente no primeiro trimestre de 2013, a LDB Nº 9.394/96 é alterada pela Lei Nº 12.796/13, porém, não houve alteração significativa no corpo da lei, principalmente à importância dada à questão da formação inicial e continuada para os profissionais da educação; questão essa de suma importância para a viabilização da inclusão do tema Educação Financeira, que mais tarde foi proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da Lei 13.415/17, o qual modificou alguns artigos da LDB 9.394/96. Em outras palavras, estabeleceu que os currículos de cada uma das etapas da educação básica: Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Médio, sejam elaborados em consonância com a BNCC, ou seja, harmonizando cada sistema de ensino a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, conforme descrito no § 1º da BNCC.

A partir deste levantamento de informações acerca dos aspectos legais que estabelecem as diretrizes para a educação básica, os autores tiveram a percepção que pesquisa documental tinha como foco a análise do documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo seu objetivo de estudo as diretrizes da própria BNCC para o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica e lócus da educação técnica profissional.

O segundo subitem descrito no artigo, toma a liberdade de observar “A Educação Financeira na BNCC”, assim, ao analisar detalhadamente o documento oficial da BNCC, quando da inclusão da parte relativa ao Ensino Médio, foram identificados diferentes abordagens sobre a expressão “Educação Financeira”. Logo no início, mais precisamente na parte introdutória da BNCC encontra-se uma primeira abordagem, referindo-se a Educação Financeira como um dos temas contemporâneos, que devem permear o currículo de forma transversal e integradora.

Fica evidente que por a BNCC tratar a Educação Financeira como um tema transversal, sua aparição é diversificada em mais de um campo de estudo apresentando abordagens diferenciadas em cada uma delas, dos quais podem-se mencionados as áreas sociais, políticas e psicológicas, além da matemática associando economia, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. Com isso, observa-se a preocupação da normativa em definir um conceito educacional financeiro conforme o contexto de cada campo de estudo.

No itinerário formativo de Matemática, a Educação Financeira aparece já no ensino fundamental a partir do 5º ano por meio da unidade temática dos números, se referindo a cálculos de porcentagens e representações fracionárias. Isto é, aborda conceitos pertinentes à matemática financeira, oferecendo ferramentas aos estudantes como técnicas de cálculo, raciocínio lógico e possibilitando que esses conceitos possam ser imbricados com outras áreas do conhecimento, ampliando o repertório dos alunos e conferindo-lhes maior capacidade de detectar e resolver problemas e situações complexas em seu cotidiano.

Para tanto, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a Educação Financeira serve para incentivar o crescimento do empreendedorismo individual em diversas classes sociais, possibilitando a construção de sujeitos sociais capazes de refletir e interagir com o meio em que estão inseridos e nele desenvolver-se e estruturar-se de acordo com as mudanças econômicas e pertinentes ao mundo do trabalho e dos negócios de forma sustentável.

Sendo a Educação Financeira um tema transversal, a proposta da BNCC na área de Matemática para o Ensino Médio, é consolidar, ampliar e aprofundar por meio de temas transversais as aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental, de forma que os estudantes percebam a Matemática numa perspectiva aplicada à realidade, nos diferentes contextos em que vivem.

Ainda dentro deste mesmo subitem em questão, é interessante ser relatado que os autores tiveram o capricho de citar duas habilidades relacionadas à 3ª competência específica do itinerário formativo de Matemática, que se relacionam diretamente com a Educação Financeira. Ou seja, as duas habilidades EM13MAT304 e EM13MAT305, tratam da compreensão e interpretação da variação das grandezas que buscam resolver e elaborar problemas com funções exponenciais no contexto matemático financeiro. Além disso, observaram competências específicas nas demais áreas do conhecimento, constatando a indicação de temáticas indiretamente relacionadas à Educação Financeira.

Porém, em um olhar um pouco mais analítico é evidente que mesmo o artigo fazendo apontamentos e associações da Educação Financeira como um tema transversal dentro do contexto da BNCC, ainda não ficou claro a conexão entre os conteúdos das áreas de conhecimento propostos pela normativa. Na realidade, percebe-se uma lacuna e ao mesmo tempo o desafio com relação a como o professor poderá inserir o tema Educação Financeira no conteúdo programático de cada uma das disciplinas que compõem o currículo escolar, principalmente na modalidade de ensino presencial, especialmente considerando que grande parte dos educadores não tiveram acesso a uma formação específica na área de Educação Financeira.

Observando todo o contexto em relação ao subitem “Educação Financeira na BNCC”, categoricamente no desenvolvimento do artigo, seria necessário os autores atentarem-se ao processo de definição de Educação Financeira no que diz respeito à diferenciação a área da Matemática Financeira.

O quinto e último item, denominado “Considerações finais”, observa-se que os autores do artigo buscaram na construção desse estudo compreender de que forma a BNCC sugere a inserção da Educação Financeira nos currículos das instituições de ensino. O tema em questão é tratado como assunto transversal dentro da BNCC, que por sua vez pode ser discutido em diversas áreas do conhecimento, de forma a proporcionar aos estudantes a capacidade de desenvolver seu senso crítico e sua capacidade de ser sujeito em um mundo que passa por transformações tecnológicas cada vez mais disruptivas e com intervalos de tempo cada vez menores.

No decorrer do artigo, observou-se que a área de Matemática é a mais próxima de entendimento que possibilita a Educação Financeira ser inserida como um tema transversal, porém, também não pode deixar de relatar, que no ponto de vista dos autores é claro a existência de dúvidas ao leitor da BNCC, de como entender a inserção da Educação Financeira de forma transversal.

Contudo, é importante ressaltar, que dentro desse item final, os autores poderiam mencionar discussões reflexivas referentes aos documentos que foram citados no decorrer do trabalho acerca da Educação Financeira. Claramente, os autores demonstraram que a normativa está associada diretamente a Educação Financeira a Matemática. Por outro lado, como a Educação Financeira é denominada pela BNCC um tema transversal, eles poderiam mencionar a inserção do assunto em outras áreas que formam o processo educacional brasileiro.

Para finalizar a presente resenha, não se pode deixar de mencionar alguns autores que contestam a BNCC. É o caso de Macedo (2014), no qual observa que a normativa estimula a produção de novos modos de fazer política utilizando a educação. Já para Maia, Santos e Oliveira, (2019), a proposta da BNCC surgiu como uma espécie de alternativa para resolução de todos os problemas ligados à educação no país, deixando de lado uma série

de discussões plurais e distintas entre si. Assim, por mais que a BNCC tenha como principal missão traçar os direitos e objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento para todos os alunos da educação básica brasileira, leva a entender que todo esse projeto parece supor que as legislações anteriores não dão conta ou não foram suficientemente claras em seus propósitos (Maia; Santos; Oliveira, 2019).

Com isso, pode-se dizer que a transversalidade é um quesito importantíssimo para o ensino e aprendizagem do aluno, mas que por existir alguns pontos não tão definidos a cerca da Educação Financeira no que diz respeito à diferenciação a área da Matemática Financeira no contexto da normativa se torna um hiato, fazendo com jovens deixem de ter uma relação mais saudável com o dinheiro, por tratar que temas como a Educação Financeira não serem tão valorizados e inseridos com eficiência no ambiente escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 04/2010 DE 04 DE JULHO DE 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/VIEW/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR> Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto 7397 de 22/12/20210 que institui a ENEF**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm> Acesso em: 12 mar. .2024.

BRASIL. **Decreto 10 393 de 9 de junho de 2020, institui a nova ENEF**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10> Acesso em 12 mar. 2024.

DITTA, A. W. C. *et. al.* **A Educação Financeira como tema transversal na BNCC**. In: Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (SIMPROFI). N° 16, 2021, São Paulo. Anais. São Paulo. Centro Paula Souza Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, 2021. p. 583-593.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v 12, n 03, 2014. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> >. Acesso em 19 dez 2023.

MAIA, J. E. N; SANTOS, J. M. C. T; OLIVEIRA, E. N. P. **O que a BNCC propõe para o ensino integral? Reflexões sobre educação e em tempo integral**. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU). N° 06, Fortaleza. Anais CONEDU. Fortaleza, 2019.

RESENHA

MÉTODOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA USANDO ESCRITA, VÍDEO E INTERNET

POWELL, ARTHUR B. **Métodos de pesquisa em educação matemática usando escrita, vídeo e internet – Coleção Educação Matemática.** Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015.

Carla Luciana Henrique Mattielli de Carvalho¹³
Zionice Garbelini Martos Rodrigues¹⁴

O objetivo do livro, conforme indica o título, é discutir o uso da escrita, do vídeo e da internet na produção de dados nas investigações em Educação Matemática. O livro é constituído de cinco artigos, explorando as potencialidades e as limitações destes instrumentos em diversos contextos escolares desde a Educação Infantil até os cursos de licenciatura a partir das perspectivas da inclusão digital.

No primeiro capítulo, denominado: “O vídeo na pesquisa qualitativa em Educação Matemática”, são investigados os pensamentos matemáticos de alunos. Arthur Belford Powell e Wellerson Quintaneiro da Silva trazem importantes fundamentações teóricas e aspectos práticos sobre o uso do vídeo nessas investigações. Por meio da apresentação de dados de uma pesquisa, eles proporcionam ao leitor consistentes orientações sobre a produção e o tratamento de dados captados por esta modalidade de mídia. Ao discutirem o uso de vídeo gravações, Powell e Silva percebem a existência de uma relação assíncrona. Por um lado, notaram que o acesso às filmadoras é cada vez mais popularizado nas práticas de pesquisa, permitindo produção de dados em volume maior. Por outro lado, observaram que no Brasil há carência de trabalhos que discutam metodologicamente o tratamento de dados vídeo gravados, e constataam que não existe “uma discussão substantiva de como e do porquê do uso de vídeos” (p. 22).

Os autores expõem uma série de vantagens e algumas limitações do formato. Eles persistem na opinião de que o vídeo deve ser usado de forma conjunta com outros instrumentos, e apontam vários aspectos que precisam se tornar objeto de atenção do pesquisador.

As autoras do segundo e terceiro capítulos são Adair Mendes Nacarato e Regina Célia Grando, este denominado: “A análise de aulas vídeo gravadas como prática de formação de professores que ensinam Matemática”, e discutem as processo de formação docente. Com o propósito de situar o leitor acerca do espaço em que são desenvolvidas as pesquisas abordadas neste capítulo e no posterior, os autores relatam a formação do Grupo

¹³ Licenciada em Pedagogia e História, pós graduada em psicopedagogia e cursando mestrado em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho.”

¹⁴ Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (1998) e mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Concluiu o doutorado em Educação Matemática na Universidade de Campinas em 2010. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuou principalmente nos seguintes temas: História Oral, Formação de professores com Licenciatura em Matemática. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Birigui SP. Está credenciada junto ao Programa de Pós-graduação de Mestrado - Docência na Educação Básica na UNESP - Bauru. É membro do Centro de Pesquisa Inovação em Educação Matemática e Formação de Professores (CEPIN). Em 2023, foi coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP - Campus Birigui - SP. Na gestão de 2023- 2027, vice-diretora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática -Regional São Paulo. A partir de 2024 começa a compor a comissão de avaliação das Feiras em Matemática no estado de São Paulo. Em abril de 2024 tornou-se professora titular no IFSP - Birigui.

Colaborativo de Matemática (Grucomat), fazendo uma consistente explicação acerca do seu caráter colaborativo. Apresentam aspectos que caracterizam e identificam o grupo, percebido como local que promove reflexões sobre a prática docente. Adair Nacarato e Regina Grando afirmam que o trabalho do grupo envolve a análise e a discussão de práticas efetivas em sala de aula. Segundo os autores, a proposta que era inicialmente a partir de relatos escritos ou orais feitos pelos próprios participantes foi reforçada com o uso de registros vídeo gravados destas aulas.

O texto constata que os professores constroem novos olhares sobre sua atuação a partir do debate promovido pelas imagens e falas registradas pelo vídeo, possibilitando inclusive que o docente seja um pesquisador de sua prática.

O terceiro capítulo, que é denominado: “Captando o movimento do pensamento probabilístico de alunos do Ensino Fundamental – A vídeo gravação em sala de aula”, tem por finalidade investigar o desenvolvimento de ideias probabilísticas nos discursos de estudantes quando discutem as resoluções de um problema. Regina Grando e Adair Nacarato analisam também a postura dialógica e questionadora do professor ao aplicar a tarefa, possibilitando que a sala de aula se tornasse ambiente de aprendizagem. No relato da investigação, os autores voltam a debater sobre as potencialidades do uso do vídeo, que foram evidenciadas no capítulo precedente, alertando também sobre cuidados a serem tomados para uma eficaz condução das filmagens. Os autores concluíram que a pesquisa que realizaram revelou a necessidade de um maior entendimento sobre a produção de vídeos em ambientes escolares, apontando para um desafio significativo para os pesquisadores envolvidos na análise da prática pedagógica escolar.

No quarto capítulo, denominado: “Identificação e análise de objetos e relações em Virtual Math Teams”, Marcelo Almeida Bairral e Arthur Belford Powell analisam o processo interativo no Virtual 143 Math Teams (VMT). Por meio de uma consistente fundamentação teórica, buscam identificar as potencialidades das interações colaborativas neste ambiente, quando os participantes se mobilizam na resolução de problemas. O problema denominado Tarefa do Bilhar foi apresentado a alunos de um curso de licenciatura em Matemática, com o propósito de identificar os objetos e as relações que surgiram a partir das interações. Conforme evidenciado pelos autores, no VMT o bate-papo on-line não é breve, e proporciona aos participantes e aos pesquisadores o acesso aos dados e às linhas de raciocínio desenvolvidas.

O capítulo que encerra a obra tem como autoras Maísa Pereira Pannuti e Maria Lucia Faria Moro, e é denominado: “A Educação Infantil e a Matemática: os pequenos aprendizes já fazem Matemática desde cedo”. O conteúdo de registro é resultado da tese de doutoramento de Pannuti, e analisa o papel dos exercícios operatórios associados ao trabalho com problemas de estrutura aditiva na aprendizagem das noções aritméticas iniciais. As autoras desenvolveram um estudo comparativo entre quatro grupos que foram submetidos a diferentes tipos de atividades. O objetivo da investigação foi verificar as estratégias utilizadas pelos estudantes e, especificamente, a ocorrência e a qualidade das transformações destas estratégias durante as intervenções. Elas observaram que a videografia proporcionou a obtenção de dados qualitativamente melhores para o exame das hipóteses levantadas. A publicação desta obra é oportuna, tendo em vista que, conforme explicitado pelos próprios autores, preenche lacuna na literatura brasileira trazendo contribuições de natureza prática e metodológica para o desenvolvimento de investigações em Educação Matemática.

“Explorando Fronteiras: vídeo, internet e escrita na educação matemática” emerge como obra paradigmática que vai além de simples análise acadêmica, integrando-se de maneira

inovadora ao contexto contemporâneo das salas de aula. Em panorama educacional cada vez mais permeado pela tecnologia, os ensinamentos extraídos desta obra ganham contornos de relevância e aplicabilidade prática.

A incursão inicial no universo do vídeo, conforme destacado por Arthur Belford Powell e Wellerson Quintaneiro da Silva, sublinha não apenas a popularização do acesso às filmadoras nas práticas de pesquisas, mas também ressalta a assincronia existente nesse processo. Este ponto crítico revela oportunidade clara para a integração da tecnologia, não só na captação de dados. Mas também em sua análise e interpretação, catapultando a pesquisa em Educação Matemática para um patamar mais dinâmico e eficiente.

O Grupo Colaborativo de Matemática (Grucomat), como exemplificado por Adair Mendes Nacarato e Regina Célia Grando, aponta como análise de aulas videogravadas tornou-se catalisador para reflexão e transformação da prática docente. Este paradigma de formação, rico em discussões fomentadas por vídeos, oferece um vislumbre claro de como a tecnologia pode ser aliada crucial no desenvolvimento profissional dos educadores.

“A exploração das salas de aulas virtuais”, como evidenciado por Marcelo Almeida Bairral e Arthur Belford Powell, lança luz sobre as interações colaborativas no ambiente virtual Math Teams (VMT). Este capítulo não apenas destaca as potencialidades de interação online, mas também sublinha a extensão e acessibilidade proporcionadas pela tecnologia, transformando o aprendizado matemático em experiência global e acessível a todos.

A obra culmina na análise profunda da Educação infantil, por Maísa Pereira Pannuti e Maria Lucia Faria Moro, indica que o uso da videografia não apenas aprimora a coleta de dados, mas também se revela como instrumento essencial na investigação do desenvolvimento cognitivo de crianças. Este capítulo, ao preencher lacuna na literatura brasileira, destaca o potencial da tecnologia em moldar o entendimento e aprimorar práticas pedagógicas desde a infância.

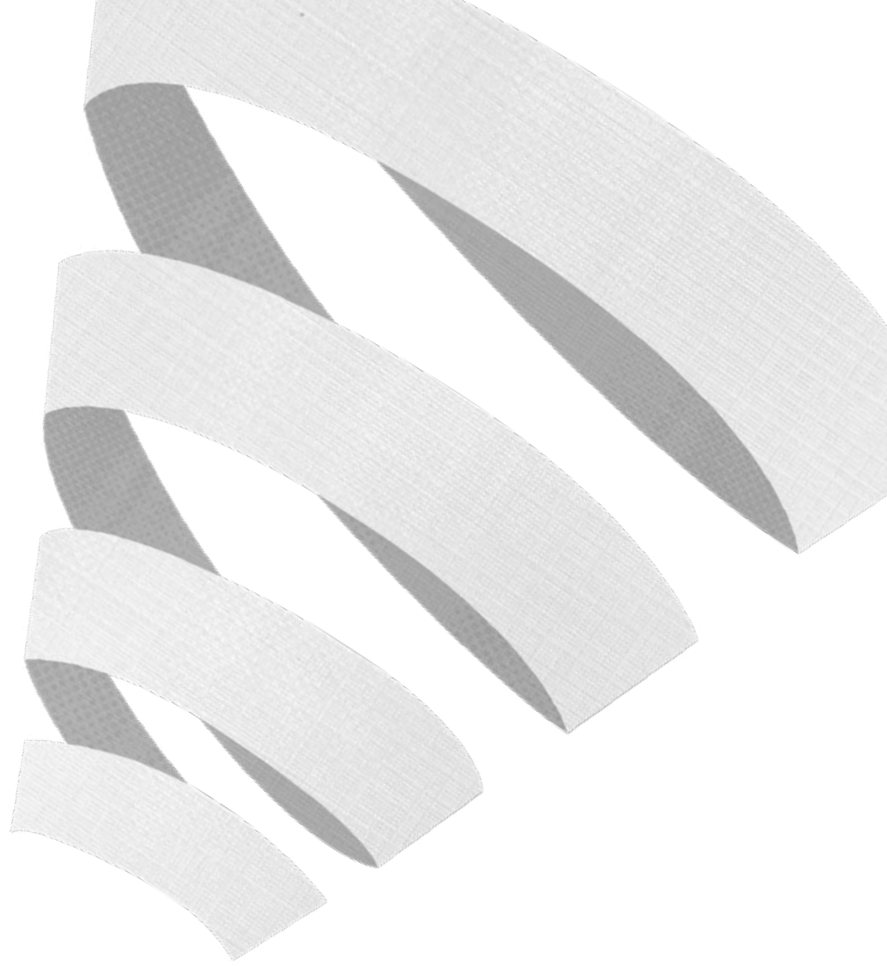
Em síntese, “Explorando Fronteiras” não apenas delinea as fronteiras da Educação Matemática, mas faz isso com perspicácia que reconhece o papel crucial da tecnologia. Este livro não é apenas um guia para pesquisadores; é manifesto sobre como a tecnologia pode se tornar alicerce para as transformações educacionais substanciais, capacitando educadores, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos e pavimentando o caminho para uma Educação Matemática mais inclusiva e dinâmica.

REFERÊNCIAS

BENTO, LUCIANA; BELCHIOR, GERLAINE. **Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 334-344, set./dez. 2016. Disponível em <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/98>. Acesso em: 06 fev. 2024.

POWELL, ARTHUR B. **Métodos de pesquisa em educação matemática usando escrita, vídeo e internet – Coleção Educação Matemática**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015.

SILVA, IONE DE CÁSSIA SOARES DA SILVA; PRATES, TATIANE DA SILVA; RIBEIRO, LUCINEIDE FONSECA SILVA. **As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula**. Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016. ISSN 1980-3532. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107/33788>. Acesso em: 06 fev. 2024.



RESENHA

UM OLHAR AGREGADOR SOBRE GRUPOS COLABORATIVOS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NOVATOS DE MATEMÁTICA

AN AGGREGATE LOOK AT COLLABORATIVE GROUPS AND THE
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF NOVICE MATHEMATICS TEACHERS

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Quando dividir torna-se somar em Educação Matemática: notas sobre contribuições de grupos colaborativos ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Volume 11, número 26, p.01 a 22, maio, agosto/ 2018.

Denise Tose de Campos¹⁵
Zionice Garbelini Martos Rodrigues¹⁶

O artigo “Quando dividir torna-se somar em Educação Matemática: notas sobre contribuições de grupos colaborativos ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes” contempla 22 páginas e sua publicação é de 2018 pela Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Volume 11, número 26 por Klinger Teodoro Ciríaco.

O autor é Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Docente Permanente do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática – INMA UFMS, Campo Grande – atuando na linha de pesquisa “*Formação de Professores e Currículo*” intitulado como **Grupo de Práticas Colaborativas em Educação matemática nos anos iniciais – GPCEai/UFMS**. Atualmente, professor e Doutor em Educação, coordena o Projeto de Extensão “*Alfabetização matemática na perspectiva do letramento: sequência didática e projetos de ensino*”. Pós-doutorado em Psicologia da Educação Matemática – UNESP-Bauru/SP. Líder do Grupo de Pesquisa: “MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação matemática, Cultura e Formação Docente” (CNPq/UFSCar).

Em notas introdutórias, Ciríaco menciona de antemão, a conclusão de sua pesquisa de doutorado em educação, onde essa responde certas questões contextualizadas que envolvem professores de matemática em início de carreira, no que se refere às ações didático-pedagógicas. Cita em considerações finais da sua tese que a prática colaborativa oportuniza experiências profissionais de confiança e autonomia através do compartilhamento. O objetivo principal do artigo é o constructo teórico e a adoção

¹⁵ Discente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica como aluna especial da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Bauru –SP. Graduada em Ciências Biológicas/Formação Pedagógica (2018), Licenciatura em Pedagogia (2019). Docente na Rede Municipal de Iacanga –SP da disciplina Ciências da Natureza na Educação Básica anos Finais. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0009-1330-5579>. E-mail: denise.tose@unesp.br.

¹⁶ Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (1998) e mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Doutora em Educação Matemática pela Universidade de Campinas (2010). Pós-doutorado em Educação para a Ciência e Instituto de Educação pela Universidade de Lisboa/PT. Membro do Grupo Colaborativo de Pesquisa em Educação Matemática e Científica (GCEMC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Birigui/SP e permanente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências UNESP-Bauru/SP. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4072-1174>. E-mail: zionice.martos@unesp.br.

de práticas colaborativas desses grupos de estudos e trocas de experiências para a aprendizagem da docência mesmo que com a rotatividade prevista desses grupos.

Em subtítulo, o autor relata sobre “*A colaboração em comunidades docentes*” e destaca o termo colaboração e afirma não fazer sentido o trabalho isolado do professor. O olhar da construção permanente precisa ser na cultura da colegialidade entre os pares. Essa missão torna-se uma força tarefa por encontrar muitas vezes a própria resistência e romper paradigmas, pois a forma colaborativa implica em ajustar o ser e pensar dos envolvidos. Para Hargreaves (1998 *apud* CIRÍACO, 2018), há dois tipos de colaboração: a espontânea e a forçada. Missão nada fácil em conceituar cada tipo de colaboração, a qual pode atingir diversos significados e forma de contexto, porém, o autor destaca colaboradores para distinguir e discorre que a colaboração espontânea diz respeito às iniciativas dos intervenientes, ou melhor, os integrantes visam e procuram benefícios coletivos para a resolução de problemas práticos. Com relação à colaboração forçada, coloca a referência às instâncias “superiores”, como exemplos, os projetos solicitados que devem ser implementados. Christiansen *et al* (1997, p.238 *apud* CIRÍACO 2018), advertem que o conceito de colaboração é um fenômeno e processo indefinido e colocam que diversos autores associam a termos como cooperação. O autor faz menção à Boavida e Ponte (2002, p.04) o qual em análise dos termos *laborare* e *operare* (trabalhar e operar), argumentam que a colaboração não se esgota em si e tem como estratégia, ações grupais: “[...] objectivos diferentes, prosseguidos em condições bastante diversas, exigem, naturalmente, formas de colaboração também muito diversas [...]” (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 03 *apud* CIRÍACO, 2018). Complementa que o trabalho cooperativo demonstra horizontalidade e apoio mútuo. Destaca reflexões sobre a importância da formação continuada dos professores quanto a todo tipo de acontecimento, daqueles ligados às práticas docentes quando cita a preposição “de” e a preposição “sobre”, com posicionamento de lugar para destacar limites de espaço-tempo dos sujeitos do processo investigativo, objeto de estudo do autor.

Ciríaco (2018) aborda em um segundo subtítulo do artigo, o conceito do “*Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: contribuições do trabalho colaborativo*” por diferentes vertentes do contexto educacional, como processo que se realiza durante toda a carreira docente (NÓVOA, 1997; PONTE, 1998; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2005 *apud* CIRÍACO, 2018). Constitui ênfase nos grupos de trabalho colaborativo para amenizar as dificuldades do aprender a ser professor no que tange ao início da vida profissional e até superar a dicotomia entre **conhecimento específico e o pedagógico**, os quais ainda permeiam os cursos de licenciatura. O autor assume a postura sobre a ação docente num contexto real, já que em suas palavras, a formação inicial não oportuniza a ação sistemática sobre os futuros docentes em sala de aula. Argumenta sobre a formação permanente dos professores com reflexões de Freire (2001, *apud* CIRÍACO, 2018) sobre críticas e a prática, onde o professor não vive isolado, mas sim com interação e trocas com seus pares, apoiadas com senso crítico e ético e até mudar o seu modo de ser e agir. Passos *et al*, (2006, p. 196, citado por CIRÍACO, 2018) traz uma importante reflexão real quanto aos professores iniciantes quando afirma: “[...] sujeitos com desejos, intenções, utopias,ilusões, que sofrem condicionamentos de seu contexto histórico-cultural [...]”. Refletindo com Freire (2002 *apud* CIRÍACO), o autor coloca que o homem é um ser inconcluso e que para libertar-se precisa da interação com o outro. Ciríaco defende em seu artigo, por meio de considerações mencionadas, uma leitura da carreira do professor, em todos os seus momentos como períodos de múltiplas aprendizagens para a construção da sua identidade marcando assim a sua permanência ou desistência nessa profissão.

Em notas finais, Ciríaco (2018), argumenta em discussão com fundamentação teórica sobre o seu objetivo em conceituar colaboração e as vantagens do trabalho em grupos colaborativos para envolver o professor-pesquisador na formação de professores que ensinam Matemática nos cursos de Pedagogia. Contudo desabafa sobre as limitações dessa temática e o sentimento de estarem “*remando contra a maré*”, mas positivamente afirma que tal movimento é preciso para avançar, produzir conceitos científicos, buscar respostas em colaboração a partir da dinâmica da pesquisa. O autor discorre suas considerações finais, sem intenção de fechar o assunto, mas sim, a continuidade em outro momento do que pretende chamar de “*a ciranda dos grupos*”, vinculado ao programa de Pós-Graduação na pesquisa sobre “*Formação de Professores e Currículo*”. Incluiu-se nas idas e vindas dos grupos e relatou a sua saída como docente da UFMS e sua integração em fevereiro de 2019, ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da UFSCar. Para Ciríaco que se declara pedagogo, conclui com a certeza de que dividir torna-se somar em Educação Matemática, censura as disputas do “*saber mais*” e sim, há os saberes complementares os quais necessitam de espaços de diálogos abertos, citando Paulo Freire “*não existe saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes*”... Aos quais, insere os saberes matemáticos (de ordem específica, pedagógica e curricular).

O texto apresentado pelo autor torna-se muito interessante e relevante, pois traz ideias muito originais vivenciadas pelos professores em início de carreira que muitas vezes passam imperceptíveis ao olhar acadêmico, mas de muita essencialidade na prática. Esclarece muitos pontos obscuros ou talvez pouco esclarecidos ou discutidos. Portanto fica evidente que a estrutura dos grupos de estudos investigativos traz notório saber aos docentes iniciantes para uma melhor vivência preparatória, bem como para se sentirem mais seguros e apoiados. Há clareza e objetividade nas ideias do autor, mas também, lança desafios em sua continuidade. Porém, transposta a futuros docentes o saber e a reflexão atual, pois sempre há professores iniciantes, uma vez que esse é o caminho válido para a maturidade da docência e sempre despertando para a formação continuada, uma vez que os acontecimentos não são estagnados. A reflexão que não cessa, fica pelos caminhos dos sábios onde a aprendizagem nunca começa, sempre continua em colaboração.

REFERÊNCIAS

- BOAVIDA, Ana Maria.; PONTE, João Pedro. **Investigação Colaborativa: Potencialidades e problemas**. In: GTI (Org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. 2002, p. 43- 55.
- CHRISTIANSEN, Helen. et al. Making The Connections. In: CHRISTIANSEN, Helen et al. (Eds.), **Recreating relationships: Collaboration and educational reform** New York, NY: SONY Press.1997. p. 283-290.
- DAY,Christopher: **Desenvolvimento Profissional Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, 25ª Ed. Paz e Terra. Coleção Leitura, 1996.
- HARGREAVES, Andy. **Os Professores Tempos De Mudança:o trabalho aculturados Professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: Mc Graw-Hill. 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente Profissional: formar para mudança incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas De Professores**. Porto Ed., 1997, p. 11-30.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes; FIORENTINI, Dario; MISKULIN, Rosana Giaretta. Sguerra; GRANDO, Regina Célia; GAMA, Renata Prenstteter; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; FREITAS, Maria Teresa Menezes; MELO, Marisol Vieira. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros - **Quadrante. Revista Teórica de Investigação** - APM, Lisboa, v.15, n. 1-2, p. 93- 219, 2006.

RESENHA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO CONTEXTO COLABORATIVO

CONTINUING TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF THE COLLABORATIVE CONTEXT

LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONTEXTO COLABORATIVO

[MIOLA, A. F. de S. **Formação continuada de professores que ensinam matemática em contexto colaborativo**. Curitiba, PR: Appris, 2021. 131 p.]

Luciana Ap. da Cunha¹⁷

Alice Assis¹⁸

Zionice Garbelini Martos Rodrigues¹⁹

A formação docente na perspectiva de um contexto colaborativo tem mostrado ser inovadora na problematização e na reflexão sobre a prática pedagógica, e têm sido alvo de reflexão por diversas pesquisas que caminham na direção da necessidade de oferecer uma formação diferenciada para os professores que ensinam Matemática. Com o intuito de divulgar ainda mais os estudos sobre o tema, em seu livro “Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática em Contexto Colaborativo”, Miola (2021) aborda uma proposta de formação continuada, por meio de uma pesquisa colaborativa, apresentada a partir de dois eixos temáticos: a colaboração e a mediação, que se manifestam mediante a interação.

O livro foi publicado em 2021 pela Appris Editora de Curitiba/PR, organizado em 05 capítulos e composto por 131 páginas, tendo como cerne a pesquisa executada pela autora Adriana Fátima de Souza Miola, em seu processo de doutoramento em Educação Matemática, pelo Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com doutoramento sanduíche na Universidade de Lisboa/PT.

O prefácio da obra foi realizado pelo professor Doutor João Pedro da Ponte, da Universidade de Lisboa, Portugal. Esse professor é considerado um dos pesquisadores mais prestigiados na área da Didática da Matemática e Formação de professores, que defende que “a qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do trabalho realizado pelo professor”, sendo “necessário promover o desenvolvimento profissional do docente ao longo de sua carreira” (p. 11). O autor argumenta a proposta do livro colocando “a pesquisa colaborativa como elemento-chave do processo de desenvolvimento” (p. 11).

As considerações iniciais partem da apresentação da obra e são feitas pela própria autora (MIOLA, 2021, p.15). A autora inicia contextualizando sua formação, atuação profissional e os caminhos que a levaram para a concretização da presente pesquisa. Segundo a autora,

17 Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica e Discente de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru/SP - Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9195-9430>. E-mail: luciana.cunha@unesp.br.

18 Doutora e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru/SP - Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0933-1001>. E-mail: alice.assis@unesp.br

19 Doutora e Docente do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru/SP - Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4072-1174>. E-mail: zionice.rodrigues@unesp.br.

tal pesquisa foi desenvolvida com a proposta de defender “um trabalho de caráter coletivo, na perspectiva colaborativa, em que professores possam refletir em equipe e encontrar soluções para as situações problemas do cotidiano da escola” (p. 15).

No primeiro capítulo, a autora realizou uma discussão sobre a formação continuada, com intuito de compreender algumas questões: De onde viemos? Onde estamos? Para onde iremos? Para isso, destacou alguns elementos constituintes e constituidores da formação de professores, segundo a perspectiva teórico-metodológico da Teoria da Atividade de Leontiev (1983). Após trazer algumas compreensões sobre a formação continuada, ressalta que a formação continuada não deve apenas incluir os professores em seus processos formativos, mas construir em condições objetivas que viabilizem a constituição de um coletivo, que admita as suas necessidades e as transformem em atividades formativas, potencializadoras em seu desenvolvimento docente. Para isso, introduz uma reflexão da formação continuada de professores como atividade e alguns dos seus conceitos: estrutura da atividade; atividade dominante; significado social; e sentido pessoal.

Para a autora, a estrutura da atividade é constituída por: necessidade; motivo; operação; ação; condições e objeto; e o significado social da formação de professores só será apreendido se produzir um sentido pessoal para os envolvidos, se houver uma relação com seu trabalho a partir de uma necessidade, e se houver um motivo que estimule essa apropriação. A autora evidencia que a formação continuada deve ser um espaço que leve o professor a compreender a sua historicidade e que possa intervir nela, devendo superar o distanciamento entre o significado social e o sentido social e que precisam acontecer a partir das construções coletivas de proposições de ações que estejam ligadas ao desenvolvimento pessoal e profissional.

No segundo capítulo, Desenvolvimento Profissional Docente na Literatura Nacional e internacional, dividido em três subtítulos, a autora discutiu sobre o desenvolvimento profissional, incluindo um levantamento bibliográfico das pesquisas, além de uma discussão sobre diferentes perspectivas de pesquisadores nacionais e internacionais, com a intenção de abranger o que se tem produzido sobre o tema acadêmico, a fim de que o leitor possa se apropriar do conceito e, principalmente, compreendê-lo. Diante desse contexto, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) tem sido tema para discussão em diversos países e a autora se dedicou em trazer uma discussão sobre a relação entre a formação e o DPD. Nos textos pesquisados, esses termos são encontrados, ora considerando-os como sinônimos, ora colocando-os com significados distintos. Quando sinônimos são caracterizadas no sentido de modelar “algo ou alguém”, representando um movimento externo ao objeto, como a ação de alguém (formador) sobre o objeto de formação (professor em serviço).

No primeiro subtítulo, o que dizem as pesquisas, a autora realizou um levantamento das pesquisas brasileiras sobre o conceito de DPD. Para identificar e analisar as 13 pesquisas que tratavam sobre o tema, a autora fez uma descrição geral de cada uma delas, distribuídas por autores, instituição, ano e titulação. A partir das pesquisas analisadas, constatou que o DPD apresenta compreensões muito próximas do entendimento de processo, de mudança, de influência da cultura e de políticas públicas, em que a ideia do DPD é relacionada com um processo e ocorre em momentos que propiciem a reflexão, uma vez que pode acontecer ao longo de toda vida do professor. No segundo subtítulo, o desenvolvimento profissional docente na visão de pesquisadores portugueses, ocorreu quando a autora realizou o doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, em Portugal, quando foram realizadas entrevistas com três docentes, com o objetivo de compreender as

suas concepções acerca dos conceitos do desenvolvimento profissional. Diante das falas dos entrevistados concluiu-se que, alia-se o conceito de desenvolvimento profissional a dois outros grandes conceitos: identidade profissional e conhecimento profissional.

Para finalizar o capítulo, no terceiro subtítulo, articulando ideias sobre o desenvolvimento profissional docente, a autora compreendeu que, a partir das pesquisas analisadas, tanto na literatura nacional quanto na internacional, o DPD pode ser entendido como um conceito polissêmico. Como resultado, a autora apresenta uma proposta de formação continuada com base nos princípios colaborativos. Para tanto, se aporta a Ibiapina (2008), que destaca que o DPD cria possibilidades de os professores participantes conhecerem os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo crítico.

No terceiro capítulo, intitulado Pesquisa colaborativa: possibilidades de colaboração e desenvolvimento profissional docente, Miola (2021) apresentou uma proposta metodológica da pesquisa colaborativa tomando como pressuposto orientador a abordagem da Teoria Histórico-Cultural. Nessa premissa, é possível promover meios para que o pesquisador e os participantes possam aprender juntos, em uma relação dinâmica na qual a prática dos professores reorienta, de forma dialética, a prática e a teoria, em constante aperfeiçoamento. Neste capítulo, a mediação e a colaboração foram chamados de eixos temáticos, em que a autora discorreu sobre eles utilizando o referencial teórico ancorado nas ideias de Vigotski (2001), Magalhães (2009), Ibiapina (2007, 2009), entre outros.

Contudo, a mediação tem importância fundamental nos processos de desenvolvimento do indivíduo e em suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a linguagem é um elemento mediador. Já, para a colaboração, recorreu ao significado de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), de Vigotski (2001), salientando que, para o pesquisador, a educação, quando realizada por meio de ação colaborativa entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento profissional.

Nesse modo, o pesquisador colabora auxiliando o grupo, enquanto o grupo auxilia os colegas a refletirem sobre as suas práticas. Os vídeos e as entrevistas são ferramentas que auxiliam a metodologia da pesquisa colaborativa. Por sua vez, os vídeos podem ser utilizados para gravar as aulas, como uma possibilidade de analisar o que foi vivenciado por cada um e as entrevistas foram consideradas como diálogos reflexivos a partir das experiências dos sujeitos.

No quarto capítulo, Pesquisa colaborativa como processo formativo: relato de uma experiência envolvendo professores de Matemática, a autora relatou uma experiência por meio da pesquisa colaborativa enquanto processo de formação continuada atrelada ao projeto em rede, vinculada ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Nessa investigação, tiveram a participação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com duração de três anos e com objetivo de propiciar, por meio de prática colaborativa, a reflexão dos professores sobre o trabalho didático/ pedagógico e desencadear ações educativas voltadas para a sala de aula. Nesse momento participaram dois membros do grupo, por atuarem na educação básica. Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram sessões reflexivas (encontros presenciais), a fim de compreender as interações, identificar e classificar as mediações realizadas pelos professores, e a entrevista coletiva (realizada ao final da formação). Para essa pesquisa, foram considerados 32 encontros, os quais possibilitaram a colaboração. Tais encontros foram usados como instrumentos de análise, bem como o estudo e o planejamento de atividades, que levaram às discussões relacionadas às situações de sala de aula. Música e filme fizeram emergir o pensamento

crítico reflexivo dos participantes, propiciando embasamento teórico para as práticas pedagógicas de sala de aula.

Para o eixo temático colaboração tomou-se como base alguns indicadores: apoio mútuo; objetivo em comum; ações não hierárquicas; falas que indicam colaboração nas ideias e no agir; expressões utilizadas: nós, o grupo e todos juntos. Nessa categoria de análise, a autora levou em consideração as sessões reflexivas, buscando momentos que levassem os professores a refletirem criticamente suas ações. Foi possível perceber a forma de como eles desenvolviam suas aulas e como puderam desenvolvê-las a partir da participação no grupo. Por meio das aulas gravadas foram realizadas as ações de reflexão.

Com o propósito de analisar e de compreender a forma como as interações e mediações contribuíram para o desenvolvimento dos participantes, ainda no quarto capítulo, a autora traz algumas falas dos participantes para a contextualização de sua pesquisa. Os fragmentos apresentados durante o capítulo representaram os momentos considerados com mais relevância nas sessões reflexivas, nos quais as falas foram mediadas tanto pela reflexão individual quanto pela coletiva.

Por fim, no quinto capítulo “Algumas considerações finais”, a autora traz alguns apontamentos relacionados com a proposta da pesquisa realizada, relatando que o levantamento bibliográfico auxiliou no entendimento sobre como o desenvolvimento profissional vem sendo compreendido, tanto na literatura internacional como na nacional. As ideias apresentadas sobre a formação continuada foram fundamentais para propiciar o desenvolvimento profissional por meio da pesquisa colaborativa.

O livro possibilita uma compreensão das sessões do grupo. Os dois professores participantes socializaram conhecimentos e ampliaram o sentido e os significados de suas práticas, além de experimentarem outras formas de realização e de desenvolvimento de planos de aula em suas práticas pedagógicas.

Mediante o exposto, espera-se que a proposta do livro venha a contribuir com a área da Educação Matemática, com a formação continuada de professores e para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. (org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

LEONTYEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. *In*: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (org.) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: UFRN, 2009, p. 227-243.

MIOLA, Adriana Fátima de Souza. **Formação continuada de professores que ensinam matemática em contexto colaborativo**. Curitiba: Appris, 2021.

VIGOTSKI, Levi Semionovitch. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



SEÇÃO ESPECIAL: 10 ANOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS SOCIAL E PEDAGÓGICO DAS PESQUISAS E DOS PRODUTOS

APRESENTAÇÃO

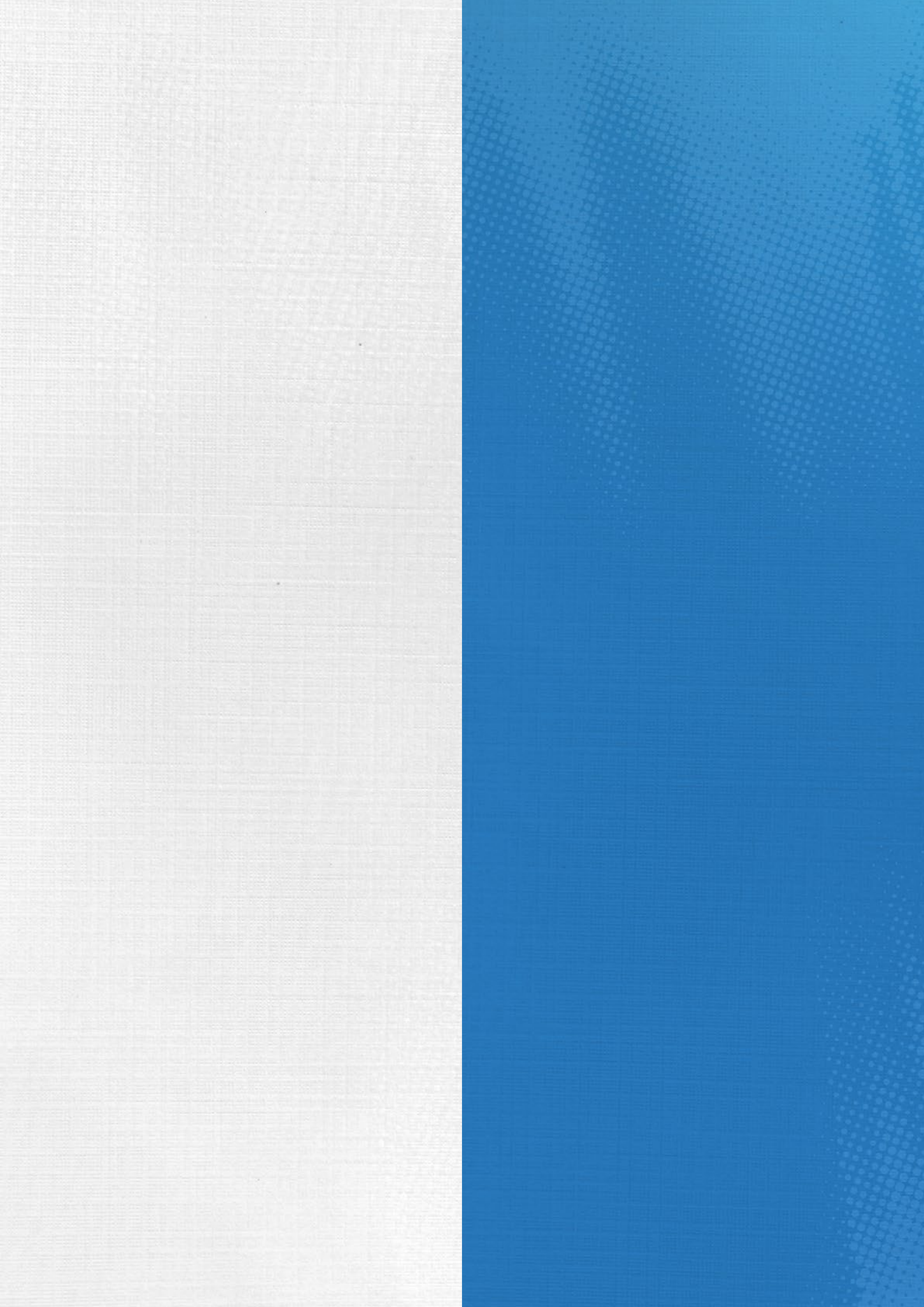
Em 2024, comemoramos 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica dedicados à produção de pesquisas de mestrado profissional, atendendo, substancialmente, professores que atuam nas diversas funções educacionais do setor público. A produção científica e seu respectivo produto educacional desses 10 anos têm revelado impactos tanto na formação docente como na prática educativa e social.

Uma das ações comemorativas foi a abertura desta seção especial da Revista *Cenários da Práxis Pedagógica* para divulgar pesquisas e produções de docentes, discentes atuais e egressos do Programa. A chamada para publicação destinou-se às modalidades artigo, relato de experiência e produto educacional.

Agradecemos os autores que submeteram trabalhos e que contribuíram para o registro do marco histórico deste programa de pós-graduação.

As organizadoras
Marisa da Silva Dias
Rosa Maria Manzoni





DIÁRIO ÍNTIMO OU PESSOAL COMO OBJETO DE ENSINO: INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

THE DIDACTIC TRANSPOSITION OF THE INTIMATE OR PERSONAL DIARY GENRE: POTENTIAL FOR STUDENT DEVELOPMENT

Thaís Cavalcanti dos Santos²⁵

Rosa Maria Manzoni²⁶

RESUMO

Trata-se de um recorte de uma pesquisa de intervenção pedagógica, desenvolvida com estudantes concluintes do ensino médio, que objetiva identificar as potencialidades do gênero diário para o desenvolvimento das suas capacidades de linguagem. Fundamentam teoricamente a pesquisa tanto a Psicologia Histórico-Cultural nos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 1991, 2009) quanto o Interacionismo Sociodiscursivo nos estudos de gênero textual como instrumento promotor de aprendizagem e desenvolvimento (Schneuwly, 1994) e de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) relacionadas às categorias de análise textual (Bronckart, 2009). A produção dos dados da pesquisa foi metodologicamente orientada pela Engenharia didática, por meio da modelização didática dos gêneros (De Pietro e Schneuwly, 2003; Schneuwly e Dolz, 2004), com adaptações nas práticas sociais de referência do gênero diário íntimo ou pessoal para sua transposição didática, e do desenvolvimento de uma Sequência didática de gênero (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). A confrontação entre os resultados das produções inicial e final dos estudantes revelou que o diário pode promover o trânsito de uma esfera íntima para uma esfera social, com um percurso que tende a sair do plano figurativo para o plano temático, além de revelar um comportamento de autorregulação na correção feita pelos estudantes entre o rascunho e a versão definitiva. Verificamos, ainda, que o diário oferece possibilidade de operar o trânsito entre situações extraídas da realidade empírica e as elaborações intelectuais que articulam aspectos sociais, cognitivos e afetivos.

Palavras-chave: Gênero textual; Diário íntimo ou pessoal; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This is an excerpt from a pedagogical intervention research, developed with students completing high school, which aims to identify the potential of the diary genre for the development of students' language skills. The research is theoretically based on both Historical-Cultural Psychology in studies on learning and development (Vigotski, 1991, 2009) and Sociodiscursive Interactionism in studies of textual genre as an instrument that promotes learning and development (Schneuwly, 1994) and capabilities of language (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) related to the categories of textual analysis (Bronckart, 2009). The production of research data was methodologically guided by Didactic Engineering, through didactic modeling of genres (De Pietro and Schneuwly, 2003; Schneuwly and Dolz, 2004), with adaptations

25 Mestre em Docência para a Educação Básica UNESP, Bauru; professora da educação básica, doutoranda em Estudos linguísticos UNESP, São José do Rio Preto, bolsista CAPES, membro do GEPELin. <https://orcid.org/0000-0002-3807-107X>. e-mail: thais.cavalcanti@unesp.br

26 Livre docente em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa. Doutora em Letras pela UNESP, Assis; professora adjunta FC - UNESP, Bauru; líder do GEPELin. <https://orcid.org/0000-0001-5921-0879> rm.manzoni@unesp.br

in the social practices of reference of the intimate or personal diary genre for its didactic transposition, and the development of a didactic genre sequence (Dolz, Noverraz and Schneuwly, 2004). The comparison between the results of the students' initial and final productions revealed that the diary can promote the transition from an intimate sphere to a social sphere, with a path that tends to leave the figurative plane for the thematic plane, in addition to revealing a behavior of self-regulation in the correction made by students between the draft and the final version. We also verified that the diary offers the possibility of operating the transition between situations extracted from empirical reality and intellectual elaborations that articulate social, cognitive and affective aspects.

Keywords: Textual genre; Intimate or personal diary; Human development.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de intervenção pedagógica, desenvolvida com estudantes concluintes do ensino médio, durante aulas de produção de textos, cujo objetivo central é delinear as potencialidades do gênero diário íntimo ou pessoal para o desenvolvimento dos estudantes, seja no âmbito específico de suas capacidades de linguagem, seja na articulação entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

A opção por um gênero originalmente confessional, como o diário íntimo ou pessoal, ocorreu devido a três motivos. O primeiro é constituir-se como um modo privilegiado para a expressão pessoal que ultrapassa o relato de um episódio vivido. Por mais aproximadas e incompletas que sejam, as representações de si possibilitadas pela escrita de textos confessionais podem ser proveitosas para a construção de identidade e a visão de si, potencialmente geradoras de ensinamentos e questionamentos sobre a vida (Rezende, 2012). O segundo é a elasticidade do gênero que permite a (re)elaboração dos conteúdos semiotizados, com espaço tanto para um breve relato de episódios do dia quanto para reflexões mais profundas sobre si mesmo e sobre o mundo (Lejeune, 2008), o que possibilitaria, inclusive, a investigação sobre o uso de conceitos ou de conteúdos escolares. O terceiro é a possibilidade de trabalho com um gênero que, no ensino, pode promover uma complexificação, devido às variações que o processo de ficcionalização instiga.

O fato de a situação proposta não ter sido necessariamente vivida pelo enunciador enseja a possibilidade de uma criação mais complexa. Mesmo quando se baseia em fatos vivenciados ou testemunhados pelo diarista, a escrita de um diário pessoal que será lido por outros sujeitos (como o professor, os colegas) envolve certa esfera de ficcionalização: na interface com o "real" ou "acontecido", há o espaço da criação, que exige uma sofisticação maior no processo de semiotização.

Os objetivos específicos que orientam os resultados apresentados foram: 1) examinar as variações que o gênero diário íntimo ou pessoal devem sofrer para que promova a transformação da linguagem interior em linguagem social e possibilite a articulação de conhecimentos/conceitos científicos e situações extraídas da realidade; 2) analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes na produção do diário íntimo ou pessoal; 3) averiguar se o gênero diário íntimo ou pessoal funciona como instrumento capaz de levar os aprendizes a adaptar as práticas sociais de linguagem a uma atividade consciente, intencional e autorregulada de seu comportamento.

A pesquisa tem fulcro no materialismo histórico-dialético, sobretudo na apropriação feita deste método pela Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1991, 2009) e pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009), cujos pressupostos teórico-metodológicos orientam as noções de texto, gênero textual, desenvolvimento e capacidades de linguagem, assumidas pela pesquisa.

Entendido numa perspectiva materialista, adotamos a noção de texto como semiotização de uma série de representações produzidas a partir de relações entre a realidade empírica (as relações sociais) e sua simbolização (por meio da linguagem). Nesse sentido, assentamos a análise do texto como um edifício, analisando as camadas da arquitetura textual (Bronckart, 2009). Além disso, os textos materializam-se em gêneros, entendidos como produtos históricos particulares que medeiam a relação entre a sua singularidade e a totalidade (ou universalidade) do que foi historicamente produzido pela humanidade (Bronckart, 2009).

Os três estratos do folhado textual são descritos minuciosamente por Bronckart (2009) que os associa às capacidades de linguagem mobilizadas por eles. A macroestrutura textual representa as capacidades de ação, ou seja, a consciência sobre as condições de produção e o conteúdo temático a ser mobilizado. Por isso, o contexto de produção envolve, por um lado, as representações do mundo físico: o lugar e o momento de produção, o emissor e o receptor; por outro, o mundo social, por meio da representação do lugar social, do papel social do enunciador e do destinatário, assim como as motivações e objetivos da produção. Entretanto, para serem semiotizadas e reorganizadas no plano sucessivo, as representações existentes simultaneamente na mente do produtor, dependem tanto das relações sociais representadas na infraestrutura textual quanto dos mecanismos da língua à disposição na superestrutura textual.

A infraestrutura desdobra-se em representações sociais do plano geral do texto, dos tipos de discurso e das sequências textuais e outras formas de planificação. Mas é na superestrutura que essas capacidades buscam/adquirem um suporte linguístico que lhe dê coerência, responsável tanto pela progressão do texto quanto por sua orientação interpretativa. Nesse processo, emergem as capacidades linguístico-discursivas.

Nesse nível, Bronckart distingue a existência tanto de mecanismos de textualização (como a conexão, coesão nominal e coesão verbal) quanto de mecanismos enunciativos (ligados ao gerenciamento de vozes e a modalidades discursivas).

Os mecanismos de textualização são responsáveis pela progressão do conteúdo temático disposto em sequências de unidades linguísticas. (Bronckart, 2009, p. 259). A organização desses elementos no percurso do texto contribui para estabelecer sua coerência temática. Em sua análise, Bronckart (2009) elenca que as marcas de textualização envolvem tanto o uso de tempos e modos verbais que contribuem para a evolução do conteúdo temático (coesão verbal), como também os mecanismos de conexão que atravessam as partes do texto e a coesão nominal, caracterizada por uma série de anáforas que contribuem para um efeito de estabilidade e continuidade.

Já os mecanismos enunciativos são apontados por Bronckart (2009) como responsáveis pela coerência pragmática de um texto, uma vez que indicam o posicionamento enunciativo, seja no modo de avaliação do conteúdo temático, seja nas instâncias que assumem o posicionamento pelo que é enunciado.

Outra noção cara a este trabalho é o conceito de desenvolvimento, que, neste recorte da pesquisa, fundamenta-se no paradigma vigotskiano que liga o desenvolvimento

de capacidades humanas à apropriação de instrumentos semióticos. À medida que o sujeito age sobre o mundo ou sobre si mesmo auxiliado por instrumentos (ferramentas psicológicas ou semióticas) que, uma vez incorporados, transformam seu próprio sistema psíquico, “o fato central do desenvolvimento é a transformação dos processos psíquicos pela apropriação desses instrumentos semióticos.” (Schneuwly, 2004b, p. 120). Nessa esteira, usamos o conceito de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) como um marcador importante do movimento de continuidades e rupturas, de avanços e crises, que tende a gerar uma transformação qualitativa oriunda de várias pequenas transformações.

No ensino da escrita, o trabalho com gêneros textuais oferece indicativos do que o aprendiz sabe, mas do que ele tem potencial para aprender, do que está na iminência de saber. Um gênero do domínio privado (como o diário íntimo, por exemplo) não indica apenas as capacidades já sedimentadas por seu produtor, mas fornece pistas sobre o que ainda tem potencial para ampliar e transmutar em gêneros de outros domínios, como o da vida pública. Assim, não basta direcionar o ensino (ou a avaliação) para os níveis de desenvolvimento já atingidos, mas é mister que se avance para estágios ainda não desenvolvidos, já que a noção de zona de desenvolvimento proximal “capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o *‘bom aprendizado’* é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (Vigotski, 1999, p. 60, grifo do autor).

No plano metodológico, o alinhamento entre os propósitos desta pesquisa e das ferramentas da Engenharia didática - instrumentalizar os aprendizes para que dominem a língua nas diferentes situações, melhorando sua capacidade de escrita e desenvolvendo uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem a ponto de se autorregular - levou-nos a adotar a sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) e o modelo didático do gênero (De Pietro e Schneuwly, 2003; Schneuwly e Dolz, 2004) como procedimentos metodológicos centrais para a geração dos dados da pesquisa.

Abrangendo desde o desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem até a orientação de práticas didáticas, a engenharia didática, segundo Dolz (2018, p. 243-244) contempla quatro fases que foram seguidas nesta pesquisa: análise prévia (elaboração do modelo didático do gênero e levantamento de hipóteses sobre as capacidades iniciais dos estudantes); concepção de um protótipo de dispositivo didático (preparação da consigna para produção de texto e organização da sequência didática); experimentação (desenvolvimento de oficinas e produção textual); análise dos resultados (comparação entre as hipóteses iniciais e as produções inicial e final, verificação das potencialidades e dos limites dos dispositivos criados e do gênero escolhido).

A peculiaridade da situação de produção destes textos (elaborados no ambiente escolar, para serem lidos por uma professora) e a intenção de torná-los objetos de ensino suscitaram uma série de adaptações das práticas sociais de referência. A principal delas foi a substituição de uma situação extraída da realidade pela introdução de um contexto ficcional que exigia a criação linguística da realidade representada no texto, abrindo margem para a complexificação da tarefa e o controle das adaptações que seriam observadas na pesquisa. Por esta razão, os critérios de análise dos textos do *corpus* são pautados nas capacidades de linguagem possivelmente mobilizadas na produção desses gêneros, adaptadas às consignas elaboradas.

DESENVOLVIMENTO

A seguir apresentamos o desenvolvimento do segmento da pesquisa dividido em três partes. Na primeira, expomos o modelo teórico do gênero diário íntimo e pessoal. Na segunda, elencamos as adaptações do gênero para o ensino. Na terceira, discutimos o potencial do gênero para desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes e a articulação entre aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

DIÁRIO ÍNTIMO OU PESSOAL

Embora a escrita de diários seja bastante antiga, ela permanece viva até hoje, abrangendo suportes como o papel e meios eletrônicos (internet). Historicamente, Reis (2012) aponta que os diários cumpriram diferentes propósitos nas práticas sociais de produção de linguagem. O cristianismo marcou o início dos diários de caráter confessional; enquanto, em outros momentos, esses escritos passam a adquirir teor autobiográfico (como os de Rousseau) ou mesmo de expressão artística (como os de Delacroix) (Coutinho, 1967, *apud* Reis, 2012).

Machado (1998), amparada em Lourau (1988), menciona que, entre os séculos XVIII e XX, os diários serviram como forma de estabelecer a comunicação entre o autor e sua mãe ou instrutora, seja como forma de exame de consciência e construção de sua personalidade, seja como forma de desenvolvimento da escrita. No século XIX, porém, passam a delinear a busca pela própria história, pela própria identidade na tentativa de ordenar o caos e/ou se ordenar em meio a ele (Machado, 1998). No mesmo sentido, Reis (2012) afirma que “a escrita do diário é elaborada a partir das vozes que ecoam de uma memória de ordem histórica e que trabalham constituindo uma exterioridade que afeta e orienta os sentidos produzidos e mobilizados dentro dessa escrita”.

No século XX, este gênero chegou ao auge, uma vez que permitia, em meio ao racionalismo da Modernidade, um espaço de expressão da subjetividade, por meio da reflexão pessoal e do questionamento de suas ações e atitudes (Pozzani e Steffer, 2016). Ao mesmo tempo em que Machado (1998) observa uma grande resistência por parte de educadores ao uso do diário, visto como algo “pouco sério”, é no século XX que psicólogos, historiadores, pedagogos e pesquisadores passam a registrar em diários impressões de grande interesse para a ciência.

Lejeune (2008), estudioso dos gêneros íntimos, aponta como aspecto crucial para a caracterização do gênero a datação que pode ou não aparecer marcada no início do texto. No entanto, deve ser apresentada no texto e referir-se ao presente ou a um passado próximo para não se confundir, por exemplo, com gêneros íntimos como memórias.

Pimentel (2011) afirma que tanto a escrita quanto a leitura de um diário ligam-se a uma necessidade de conhecer-se a si mesmo, razão pela qual a presença de um leitor, mesmo que imaginário, leva o autor a “desnudar sua vida”. Por esta razão, parece-nos apropriada a proposta de Pozzani e Steffler (2016, p. 8) ao sugerir que:

Utilizar o diário como material didático é compreender sua riqueza, uma vez que este oferece uma dimensão do perfil social, histórico, político, cultural do momento em que foi escrito. A disciplina de interiorização é capaz de registrar o diálogo de um indivíduo com seu tempo e seu espaço.

A riqueza do trabalho com o gênero diário está, sobretudo, na possibilidade de abranger esses diferentes aspectos do mundo objetivo, subjetivo e social, materializados em um texto escrito em primeira pessoa visto como um confidente, sem a intimidação que um

gênero da esfera pública, como a autobiografia, geraria. Esse viés é defendido por Philippe Lejeune (2008, p. 262), que vê no diário um espaço

onde o “eu” escapa momentaneamente à pressão social, se refugia momentaneamente em uma bolha onde pode se abrir sem risco antes de voltar, mais leve, à vida social. Ele contribui modestamente para a paz social e o equilíbrio individual.

Todavia, o que parece nos interessar mais é o modo como Lejeune (2008) destaca a utilidade deste gênero: espaço privilegiado para materializar a possibilidade de pensar por meio da escrita, praticada com liberdade, seja para conservar uma memória, sobrevivendo ao tempo, seja para desabafar, deliberar sobre o futuro ou resistir a um episódio difícil no presente, seja ainda para conhecer a si mesmo e pensar. Assim, a mobilização de aspectos afetivos, cognitivos e sociais concretizar-se-ia na escrita de um diário íntimo, à medida que possibilita a liberdade de “existir nas palavras” (Lejeune, 2008, p. 265). Mais do que isso, porém, esse gênero nos permite capturar os esquemas de elaboração do pensamento, sua dinâmica e elasticidade, sujeita às múltiplas determinações que sintetiza. Nas palavras do estudioso (2008, p. 263-265), isso ocorre porque

[...] fazer o balanço de hoje significa se preparar para agir amanhã [...] e permite acompanhar de perto o processo de uma tomada de decisão. [...] a forma do diário desloca a atenção para um processo de criação, torna o pensamento mais livre, mais aberto a suas contradições, e comunica ao leitor a dinâmica da reflexão tanto quanto seu resultado.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) situam o diário íntimo no domínio social da documentação e memorização das ações humanas, destacando como capacidades de linguagem dominantes a “representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo” (2010, p. 45).

As vozes autorizadas que estudaram o gênero e a apreciação de dois exemplos extraídos da obra “O diário de Anne Frank” (2014) serviram-nos de base para esboçar as capacidades de linguagem mobilizadas no diário íntimo ou pessoal.

Quadro 1 – Capacidades de ação mobilizadas pelo gênero diário íntimo ou pessoal

Contexto de produção e de recepção	Mundo físico: - Lugar físico de produção: admite diferentes lugares (casa, biblioteca, escola, ambiente de trabalho) - Momento de produção: algum momento de pausa para efetuar os registros; geralmente no fim do dia. - Emissor: o diarista - Receptor: o próprio diarista, representado eventualmente pelo diário, ou ausente.
	Mundo sociossubjetivo: - Lugar social: esfera íntima, privada, sem circulação social (a não ser que se destine à publicação em livros ou ambientes virtuais). - Agente-Produtor: pessoa que resolve relatar sua rotina e/ou expor sua intimidade em um gênero privado que não circulará socialmente, assume um tom confessional. - Destinatários: o próprio diarista como um “outro eu”, assumindo o papel de confidente do produtor, ensejando uma postura aparentemente desprovida de expectativas sociais alheias a serem satisfeitas. Há uma posição de cumplicidade. - Objetivo da interação: conservar a memória; desabafar; conhecer-se; deliberar sobre o futuro; resistir a um episódio difícil; pensar por meio da escrita; registrar as impressões pessoais, os sentimentos despertados e a indignação sobre algo que o afeta; confidenciar algo; expor inquietações.
Conteúdo temático	As confidências e as inquietações do agente produtor sobre o mundo, as pessoas ou sobre um tema selecionado pelo diarista que o motive a escrever sobre ele em sua intimidade.

Suporte de circulação	Físico (brochura ou folhas soltas) ou eletrônico
Domínio social	Domínio da memorização e documentação das ações humanas; para a BNCC, trata-se do campo da vida social.

Fonte: adaptado de Santos (2020).

No âmbito da capacidade de ação, o diário íntimo ou pessoal é um gênero escrito, vinculado a práticas sociais da esfera privada, devido a seu teor confessional. Graças à sua inserção também nas esferas digitais (internet), esses diários têm adquirido também um caráter público, conforme apontam trabalhos de Oliveira (2003), Pimentel (2011) e Cabral *et al* (2014).

Quanto ao contexto de produção, o emissor é o diarista e, por se tratar de manifestação íntima e privada, seu destinatário é o próprio diarista, representado pelo diário. Machado (1998) afirma que esse destinatário empírico é percebido como ausente. Apesar de Pimentel (2011) afirmar que o ato comunicacional ocorra na interação entre o “eu sujeito” (o diarista) e o “eu objeto” (o diário), este posicionamento nos parece inadequado a uma perspectiva dialógica. Isso porque a situação comunicativa instaurada não se constitui na relação sujeito-objeto, mas entre sujeitos, na representação do diarista que atua, ora como produtor, ora como interlocutor.

De acordo com Lejeune (2008), um dos maiores estudiosos dos gêneros de escrita íntima, o diário pode assumir a função de conservar a memória, sobreviver, desabafar, conhecer-se, deliberar, resistir, pensar e escrever. Em todos os casos, prevalece uma escrita de teor intimista, confessional, na qual é possível observar escolhas e impressões do produtor a respeito do conteúdo que selecionou para escrever. Pimentel (2011) reconhece como tema central a escrita sobre si (confissões, segredos, inquietações; diálogo interior; escrita hermética). Cabral *et al* (2014) elenca uma série de propósitos a que pode servir o diário pessoal ou íntimo: a exposição da subjetividade (o que, num ambiente virtual, pode chegar a ser uma “espetacularização do ‘eu’”); um produto da criação pessoal; um espelho para projetar a subjetividade; um instrumento de ação; uma forma de sobrevivência de sua própria história.

Convencionalmente, quando manuscrito ou impresso, o diário não se volta à circulação social, mas permanece “invisível” e com acesso restrito ao diarista. Contudo, sua circulação em suportes digitais tem transmutado seu âmbito de circulação da esfera privada à pública (Oliveira, 2003), possibilitando, entre outras alterações, um acesso a conhecidos ou desconhecidos, em ambientes de rede virtual. Em todo caso, a relação estabelecida entre emissor e destinatário passa a ser de cumplicidade, de escuta e responsividade, uma vez que se trata de uma escrita pública de um universo privado que Machado (1998) intitula de “pacto de confiança” entre produtor e destinatário. Segundo Pereira e Silva (2015), como o diarista não escreve para um leitor específico, mas supostamente para ele mesmo, apropria-se da liberdade de escrever o que deseja, sem a necessidade de agradar a alguém.

Quadro 2 - Capacidades discursivas mobilizadas pelo gênero diário íntimo ou pessoal

Plano geral do texto	Datação. Saudação afetiva e Vocativo Relato cronológico dos fatos, exposição de impressões pessoais e sentimentos em relação aos fatos relatados, comentários acerca de si, dos outros e de quaisquer temas. Saudação final Assinatura
-----------------------------	---

Tipos de discurso	O discurso é sempre implicado, com tendência ao predomínio do relato interativo (mundo do narrar implicado) sobre o discurso interativo (mundo do expor implicado). Presença de primeira pessoa (singular ou plural); referência ao interlocutor personificado (diário); tempo e espaço de interação podem aparecer de modo conjunto ou disjunto.
Sequências textuais	Predominam as sequências voltadas a relatar, seja a narrativa (quando há tensão), seja o script (sem tensão), porém há também sequências argumentativas e explicativas quando se comentam os acontecimentos e os sentimentos em relação a eles.

Fonte: adaptado de SANTOS (2020).

Quanto aos elementos que constituem as capacidades discursivas, o diário possui um plano geral do texto formado por datação, vocativo (geralmente carinhoso, com apelidos ao destinatário ficcional ou expressões como “Amigo diário”), seguindo-se um texto em prosa, sem necessariamente seguir uma ordem linear ou um tema único, encerrado por uma despedida e assinatura. Nele, podem aparecer sequências descritivas, narrativas e argumentativas, além da forma de planificação em script.

No que se refere aos tipos de discurso, observa-se o caráter elástico do gênero que o faz transitar entre o mundo do NARRAR e o do EXPOR, na transição entre o tipo discursivo do relato interativo e o discurso interativo. O texto em 1ª. pessoa do singular, implicada na situação de comunicação, admite tanto o relato de experiências vividas explicitando tempo e espaço da produção, com a construção de um mundo discursivo temporalmente disjunto da situação comunicativa quanto abarca também comentários sobre a própria experiência, elaborados de modo conjunto ao da situação comunicativa (Machado, 1998).

Quadro 3 - Capacidades linguístico-discursivas mobilizadas pelo gênero diário íntimo ou pessoal

Mecanismos de textualização	
Conexão	Recursos de segmentação entre o relato do episódio que motivou o texto e os comentários sobre ele por meio de sinais de pontuação sintagmática para separar períodos e parágrafos. Demarcação das fases das sequências textuais por meio ou de recurso de pontuação ou por meio de organizadores, conectores ou outras estratégias. Predomínio de organizadores temporais e espaciais e de conectores lógico-semânticos (conjunção, disjunção, modo, condição) em relação aos lógico-argumentativos. Em alguns momentos, adquire traços de escrita fragmentada, sem preocupação com recursos de conexão.
Coesão nominal	(Re)categorização do conteúdo temático por retomadas remissivas pronominais e nominais (lexicais). Itens lexicais usados como núcleo nas cadeias anafóricas (referenciações) oscilam entre genéricos e sem teor avaliativo, genéricos e com teor avaliativo. Há retomadas nominais com caráter predicativo.
Coesão Verbal	Oscilação decorrente do tipo de discurso que prevalece: tempo assíncrono, com predomínio dos tempos do Pretérito (par Perfeito-Imperfeito) quando o relato interativo é hegemônico; ou tempo síncrono com predomínio do Presente quando o discurso interativo avança. Processos verbais mais frequentes: comportamental, afetivo, perceptivo, volitivo, relacional
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Presença da voz do autor empírico é evidenciada pelo teor avaliativo sobre o conteúdo temático e/ou por assumir a voz de personagem implicado na situação. Uso da 1ª. pessoa do singular e de autorreferência por meio de retomadas nominais ou pronominais (eu, meu, este que vos fala). Vozes de outros personagens ou vozes sociais aparecem marcadas por meio de discurso direto, indireto ou aparecem diluídas no discurso do produtor.

Modalizações	Modalizadores apreciativos (advérbios, locuções adverbiais e adjetivos de teor subjetivo); Modalizadores deônticos (com verbos de “dever ser”) para indicar deveres dentro da escola. Modalizadores pragmáticos (avaliação sobre as intenções, objetivos e capacidade de ação dos personagens envolvidos no relato), mostra uma implicação clara do produtor na cena que relata. Modalizações autonímicas com comentários autorreflexivos podem ser frequentes
Outros aspectos	
Elementos paratextuais	Eventualmente há inserção de colagens (de recortes, embalagens, flores), desenhos, grifos, cores ou caligrafia diferenciada para destacar trechos que o produtor considera relevantes ou ilustrar situações relatadas.
Elementos estilísticos	Adjetivações excessivas, uso de associações inusitadas, metáforas, linguagem conotativa e recursos de pontuação que revelem o fluxo do pensamento do produtor (excesso ou ausência de pontuação).

Fonte: adaptado de SANTOS (2020).

Quanto aos mecanismos que formam as capacidades linguístico-discursivas, o diário apresenta uma linguagem espontânea e informal, de caráter intimista e confidencial. Isso pode ser expresso tanto pelas escolhas lexicais (inclusive com a presença de gírias) quanto pelas estruturas sintáticas usadas. Segundo Machado (1998), há ausência de preocupação com procedimentos de textualidade, como conexão e coesão, dando-lhe um teor fragmentado, próprio de uma escrita voltada a objetivos múltiplos e à construção de subjetividades.

Também devido a esse caráter, as eventuais retomadas podem conter grau de afetividade maior. Pimentel (2011) aponta o tempo como assíncrono, já que se volta ao resgate da memória diária; registro feito geralmente ao final do dia. Nota-se o uso de tempos verbais do Pretérito tanto para a inserção de verbos de ação (Pretérito Perfeito) quanto de estado (Pretérito Imperfeito) e também de verbos no Presente para inserção de comentários, elucubrações e avaliações do diarista a respeito da própria vida, do dia ou de outros diferentes temas. Há presença de organizadores textuais (conectivos) de tempo e espaço e de alguns operadores lógicos.

Embora Pimentel (2011) afirme que a prosa narrativa desse gênero gera um texto prolixo e volumoso, com a caligrafia como marca pessoal e de emoção, parece-nos que a prolixidade não necessariamente marca a escrita do diário. Como expressão de uma linguagem interior destinada a si mesmo, seu conteúdo pode manter-se condensado, sem a necessidade de desdobramento gramatical, uma vez que o sentido é preenchido pelo próprio diarista, não por outro leitor.

Embora haja variação de estilos de diário, sobretudo quando se trata do âmbito pessoal e íntimo, pode-se observar a presença de adjetivações excessivas, uso de associações inusitadas, metáforas, linguagem conotativa e recursos de pontuação que revelem o fluxo do pensamento do produtor (excesso ou ausência de pontuação). A voz mais evidente no texto é a do próprio diarista, embora também possam ressoar vozes sociais de senso comum ou de outros personagens presentes no cotidiano de quem escreve, geralmente não marcadas por discurso indireto. As modalizações usadas com mais frequência são apreciativas e pragmáticas, mas também pode haver as deônticas. No caso de diários manuscritos, pode haver marcas paratextuais como a inserção de colagens (de recortes, embalagens, flores), desenhos, grifos, cores ou caligrafia diferenciada para destacar trechos que o produtor considera relevantes ou ilustrar situações relatadas.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO E AS VARIAÇÕES PARA O ENSINO

Como resposta a uma de nossas perguntas de pesquisa, elencamos agora as variações que o gênero diário íntimo ou pessoal deve sofrer para sua adaptação ao ensino. Na esteira de Schneuwly (2004a), partimos da hipótese de que o gênero, por se constituir como instrumento capaz de gerar transformação no comportamento, deve ter exploradas as suas possibilidades a fim de modificar a atividade que está ligada à sua utilização.

Adaptadas à consigna formulada para a produção textual, foi possível extrair as dimensões ensináveis do gênero. A consigna pedia para o produtor colocar-se na posição de alguém que testemunhou um episódio de violência contra um professor e, indignado com a situação, resolve relatá-lo em um diário, expondo também sentimentos e intenções advindos do caso. Além da consigna, havia dois textos como apoio para a escrita que não foram lidos ou discutidos em sala, mas que deveriam ser lidos individualmente antes da escrita.

Quadro 4 - Dimensões ensináveis do gênero diário íntimo ou pessoal para desenvolver as capacidades de linguagem

DIÁRIO			
		Dimensões ensináveis	Objetivos
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	Ação	Produção de texto confessional, com semiotização de emoções, sentimentos e percepções.	Exercitar a escrita confessional, em 1ª. pessoa, mesclando o relato de experiências vividas e a exposição de impressões e sentimentos do produtor.
		Ampliação das representações sobre o conteúdo temático.	Conhecer casos de violência contra docentes e definições de "empatia".
	Discursiva	Raciocínio cronológico ou causal	Abrir e desenvolver um relato cronológico de ações; estabelecer relação causal entre as ações, reações e planos do diarista
		Sequências textuais Narrativa Script Argumentativa	Produzir sequências narrativas e de script, com relato de situações vividas ou testemunhadas e sequências argumentativas, com comentários apreciativos sobre a situação apresentada e a expressão de um plano de ação.
		Trânsito entre relato interativo e discurso interativo	Elaborar um texto em que o autor aparece implicado na situação e articule um momento disjuncto da produção (o episódio ocorrido momentos antes naquele dia) ou conjunto com ela (como se sente naquele instante).
	Linguístico-discursiva	Conexão	Conhecer recursos de conexão entre os tipos de discurso e entre as sequências.
		Coesão nominal	Diversificar as opções de recursos nominais para promover retomadas remissivas.
		Marcação de vozes de autor e personagens.	Distinguir, no texto, a voz do autor (diarista) e outras vozes (personagens).

Fonte: adaptado de Santos (2020).

A primeira variação do gênero se deve à mudança no contexto físico de produção que implica alterações nas representações feitas pelo produtor. Fora do ambiente escolar, a expressão da subjetividade num diário íntimo ou pessoal ficará restrita a si mesmo, o que leva o produtor a adotar uma escrita mais livre de filtros sociais, de normas de registro ou organização textual. A adaptação para o ensino requer, em primeiro lugar, que o produtor represente, linguisticamente, seu projeto de dizer de modo a preencher lacunas que poderiam existir para que o leitor (no caso, o professor, um colega de classe) o compreenda,

o que exige uma escrita autorregulada, pensada, própria de gêneros secundários. Por isso, sua semiotização requer uma série de transformações e transações que envolvem desde os efeitos de sentido pretendidos até a própria organização discursiva do texto.

Ter a consciência de que se escreve para ser lido ou ouvido e que o leitor ou ouvinte pode se interessar pelo que de singular e único o sujeito escrevedor tem a dizer permite instaurar uma nova dimensão no trabalho de escrita, mesmo que este responda a demandas escolares. (Rezende, 2018, p. 99)

O diário íntimo ou pessoal adaptado ao ensino requer que a linguagem interior, condensada, seja gramaticalmente desdobrada a fim de produzir no receptor (o leitor real) um efeito de sentido válido. Neste caso, a linguagem escrita deve ser capaz de objetivar esta linguagem interior, como afirmou Vigotski (2001), tanto por meio dos significados formais das palavras quanto da precisão sintática adotada. Nas práticas sociais de referência, a preocupação com a correção e a precisão inexiste.

Uma segunda peculiaridade que a transposição do gênero para o universo escolar deve prever é uma alteração nas formas de modalização do posicionamento enunciativo que contribuem para formar a imagem do enunciador. Se, nas práticas sociais, o diário íntimo ou pessoal é visto como um espaço onde o “eu” escapa momentaneamente à pressão social e se refugia em uma “bolha”; a escrita adaptada para o ambiente escolar deve refrear um pouco a “liberdade extrema” de modo a sustentar a representação que o produtor deseja fazer de si mesmo.

Como o produtor do diário vê a si mesmo como destinatário de sua escrita, não precisa projetar uma imagem que agrada a outrem, pode fazer escolhas relacionadas aos fatos que revela e os que omite e à ordem como os relata (Pereira e Silva, 2015). Todavia, sabemos que este caráter “secreto” do diário – de permanecer restrito ao conhecimento individual – sofrerá mudanças ao ser adaptado para uma prática realizada no contexto de ensino, sujeito à leitura de uma professora. Nesse sentido, o detalhamento feito por Bronckart (2009) entre contexto físico e sociossubjetivo de produção possibilita um delineamento mais preciso das variações possivelmente feitas pelo produtor. Se, num diário íntimo convencional, o destinatário do contexto físico e o interlocutor do contexto sociossubjetivo coincidem, no diário pessoal, projetado para a leitura de uma professora, esses elementos se cindem: projeta-se uma escrita para si de um texto que será, na verdade, lido por outrem.

Outra variação necessária deve ser no propósito comunicativo. Em sua circulação social, são diversos os objetivos da interação e os conteúdos temáticos que podem ser tratados no diário íntimo ou pessoal; entretanto, como objeto de ensino, esses elementos devem ser direcionados aos propósitos de ensino. O propósito de promover a transição entre mundos discursivos do narrar (relato interativo) e do expor (discurso interativo) determinou a elaboração de uma consigna com a cobrança de três operações que não necessariamente fazem parte do gênero de referência: relatar minuciosamente o fato gerador de indignação a fim de torná-lo compreensível para o leitor (que, no caso, será o docente ou um colega); expor ou confidenciar sentimentos a respeito desse fato; tecer reflexões sobre a situação ou sobre normas, valores e comportamentos envolvidos nela.

Essa mudança possibilita um movimento dialético de ampliação e redução: ao mesmo tempo em que o conteúdo temático e o propósito comunicativo ampliam os mundos discursivos do texto, articulando relatos e comentários; a delimitação de tarefas ou operações por meio de uma consigna orienta a atividade de modo que a escrita adquira um teor menos caótico do que aquele admitido pelo gênero em sua circulação social.

Por fim, uma terceira adaptação no gênero, possível devido à elasticidade que comporta, volta-se a permitir a transição de um gênero primário para um secundário, por meio da articulação entre o mundo ordinário e os conceitos científicos (Schneuwly, 2004a). Nas práticas sociais de referência, o diário, além de apresentar uma linguagem condensada e caótica e orienta-se para temas e propósitos variados, não goza de características que o afastam do mundo ordinário, ou seja, prende-se a uma forma de produção que o aproxima de um gênero primário. Todavia, a transposição para o ensino implica uma construção verbal da situação que será representada no texto, com um processo de mimese da realidade. Essa peculiaridade constitui, a nosso ver, uma importante transformação potencialmente geradora de aprendizagem, uma vez que requer, além de uma construção linguística da realidade que será representada, com uma narrativa cronológica e coerente, a possibilidade de desenvolvimento de uma visão empática (que leve o produtor a ocupar um lugar que não é seu, mas do personagem que cria para elaborar seu diário).

Ademais, permite a abordagem de temas específicos sob um viés que ultrapasse tanto a reflexão subjetiva e condensada da linguagem interna quanto a abordagem objetiva e autônoma em relação ao mundo ordinário, própria do discurso teórico. Neste trânsito entre a representação do mundo ordinário, criada linguisticamente pelo produtor, e os conhecimentos e conceitos que devem ser integrados no texto, parece-nos que estão as condições para a aprendizagem.

AS POTENCIALIDADES DO GÊNERO PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA O ENSINO

Nesta seção, optamos por elencar três aspectos que revelam as potencialidades do trabalho didático com o gênero diário íntimo ou pessoal. Ao apresentá-las, aproveitamos para situar as prováveis limitações que podem requerer atenção do docente que queira trabalhar com o gênero.

Embora o diário íntimo ou pessoal, nas práticas sociais, não se concretize como um gênero puramente secundário, distanciado dos parâmetros da situação comunicativa e produto apenas da formulação verbal, consideramos que a adaptação desse gênero para o ensino torna-o secundário, uma vez que traz oportunidade profícua para a discussão de temas controversos sob um viés que articule aspectos sociais, afetivos e cognitivos. O processo de transposição didática do gênero diário permite, ao professor, a criação de situações ficcionais que se ancoram em questões controversas que podem fazer parte do cotidiano escolar ou da vida de seus alunos e, ao mesmo tempo, possibilitem aos aprendizes a abordagem do tema de um ponto de vista que ultrapassa a análise teórica de causas, efeitos e soluções que os gêneros escolares, como a dissertação argumentativa, podem oferecer.

Com isso, não queremos defender que seja a única nem a melhor forma de tratar de questões sociais controversas, mas que são propícios para abordar temas que afetam o convívio social e o bem-estar emocional daqueles que compõem a comunidade escolar, servindo como instrumento para a elaboração de suas emoções, de seus afetos, de sua disposição para o diálogo e para o desenvolvimento da empatia. Além disso, cremos ser um gênero que possibilita uma articulação entre as práticas sociais (ali relatadas ou comentadas) e alguns conhecimentos teóricos que podem ser inseridos pelo docente, por meio das adaptações feitas no gênero.

Os textos da amostra permitiram-nos apontar três possibilidades centrais no trabalho com este gênero. A primeira refere-se a que o gênero oferece espaço para expor a representação e

a avaliação que o diarista faz das atitudes e vozes dos personagens e testemunhas envolvidas, inclusive de si mesmo. O excerto abaixo, extraído do texto elaborado pelo estudante 1 mostra a preocupação, no relato dos acontecimentos, em abranger a representação das atitudes de diversos sujeitos possivelmente implicados na cena:

[...] **ele** pediu para entrar, mas o professor não deixou, pois estava no meio da explicação. Estressado, **meu colega** socou a porta e foi “para cima” do **professor**, esse não sabia como reagir e ficou espantado.

Eu, particularmente, não tive reação no primeiro instante, mas logo quando me toquei da ação, fui chamar uma autoridade para resolver o problema. O **resto de meus colegas** correram para ajudar o professor. (estudante 1, excerto 1, grifos nossos).

No excerto extraído do texto do estudante 2, o diarista vai além do relato das ações e reações e interessa-se por entender o motivo da violência praticada pelo agressor e os desdobramentos desta sobre a sua vítima:

[...] vou aconselhá-lo a, sempre que um aluno violentar um professor, física ou verbalmente, o aluno deverá se desculpar com o professor, tomará suspensão e seria interessante ter um psicólogo na escola, que **poderia ver o histórico do aluno e conversar com ele, para entender se o aluno tem problema psicológico ou não**, e também para **ajudar o professor que sofreu a agressão, pois ele provavelmente ficará traumatizado**. (estudante 2, grifos nossos).

Uma postura parecida é adotada pelo diarista no texto elaborado pelo estudante 3, no comentário sobre o agressor (“Lucas”):

Eu **não sei qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou**, mas eu sinto pena dele, e espero que com a suspensão que ele recebeu da escola **ele aprenda com o que ele fez** e melhore seu comportamento e não agrida mais ninguém. (estudante 3, excerto 1, grifos nossos).

Notamos, nesses trechos, que o trabalho com o diário possibilita um espaço privilegiado para materializar a possibilidade de pensar por meio da escrita, conforme destaca Lejeune (2008). Isso porque, nas sequências de relato, para comentários apreciativos reveladores das impressões do produtor sobre as relações interpessoais existentes no ambiente escolar (“fiquei indignada por nenhum colega meu ter interferido na situação”), sua provável reação naquele episódio (“Confesso que não fiz nada para ajudar, pois fico paralisada diante dessas situações”) e as hipóteses sobre as causas e efeitos daquele comportamento, expressas na formulação de um plano de ação para verificar “o histórico do aluno e conversar com ele” a fim de “entender se esse aluno tem problema psicológicos ou não” (sic), além de prever também espaço de acolhimento para o docente (“ajudar o professor que sofreu a agressão, pois ele provavelmente ficará traumatizado de agressores”).

Se uma de nossas motivações para o trabalho com a escrita diarista foi oferecer espaço para a semiotização de emoções e o exercício de competências socioemocionais como a empatia, cremos que o texto do estudante 2 expressou essa possibilidade. Apesar de o vocábulo “empatia” não ter sido usado em nenhum dos textos da amostra, a elaboração desses comentários que se projetam sobre as motivações do agressor e os reflexos na vítima dão mostra de certa apropriação do conceito. Todavia um desafio que permanece é o fato de os produtores descreverem ações e emoções, mas não formularem o conceito e o significado das palavras, sujeitando-se a uma percepção sem elaboração intelectual consciente e intencional que supere o senso comum.

A segunda possibilidade de trabalho com o gênero diário íntimo é que este, ao ser adaptado para o ensino, oferece oportunidade de promover uma ponte entre o discurso teórico, que considera o tema a partir de uma perspectiva impessoal e objetiva, e sua “concretização”, uma vez que é “encarnado” por personagens que representam pessoas próximas desses alunos no cotidiano. Este trânsito, na perspectiva de Vigotski, possibilita o desenvolvimento dos conceitos científicos, uma vez que “começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores do conceito: da consciência e da arbitrariedade” (Vigotsky, 2009, p. 350).

Entre os três textos da amostra, isso pôde ser verificado no texto produzido pelo estudante 3. De modo diferente dos outros produtores, que se restringem a expor suas impressões, esta passagem do texto elaborado pelo estudante 3 apresenta um dado externo, teórico, para fundamentar seu comentário, usando como expediente uma citação indireta de um discurso social de autoridade, sinalizado pela referência a uma docente de uma universidade renomada (uma professora da UNICAMP):

De acordo com a professora Telma Vinha da UNICAMP, esse tipo de comportamento ocorre devido a um histórico de violência familiar, de adolescentes que viam o pai chegar bêbado em casa e agredir a mãe e o próprio filho, além de um histórico de uso de drogas e passagens pela polícia. (estudante 3, excerto 2, grifos nossos).

Uma passagem como essa dificilmente faria parte de um diário íntimo ou pessoal se considerarmos as práticas sociais de referência. Aí está a peculiaridade, que para nós soa como vantajosa, de sua adaptação para o ensino. O aluno que teve acesso a este conhecimento externo (que podemos aqui considerar “científico” ou “teórico”) deve ser capaz de efetuar adaptações que tornem a inserção deste dado coerente com as peculiaridades do gênero diário, sobretudo com o discurso predominante (relato interativo) e com sua esfera de circulação (íntima). A dificuldade de recuperar o episódio empírico e articulá-lo a uma análise com suporte teórico para interpretar a realidade anteriormente relatada talvez seja explicada pelo fato de o conceito científico, à luz da tese vigotskiana, ter uma formulação oposta à dos conceitos espontâneos, cujo nascedouro está na experiência.

Ademais, o gênero, por requerer um relato confessional de um episódio testemunhado, não é originalmente o mais adequado para o uso de conceitos científicos, o que numa prática social de referência, soaria de um modo bastante artificial. Entretanto, conforme o excerto do texto elaborado pelo estudante 3 demonstra, mesmo essas peculiaridades, poderiam ser superadas por uma ilustração narrativa que introduzisse este conhecimento na situação relatada. Nas linhas anteriores à fala da professora Telma Vinha, o enunciador esclarece: “Algumas semanas atrás, uma de nossas professoras passou um documentário que falava justamente da violência nas escolas”. A variação feita pelo produtor é de extrema importância para revelar a possibilidade de integração de conhecimentos teóricos e conceitos científicos no gênero diário como instrumentos para a análise de situações supostamente extraídas do cotidiano. Isso fica evidente quando, na continuação do parágrafo, o diarista recupera partes do conteúdo exposto pela professora citada (a necessidade de se conhecer o histórico que colaborou para o comportamento violento) para manifestar seus sentimentos em relação ao agressor: “Eu não sei qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou”.

Embora esta articulação entre o comentário sobre a situação e a referência teórica não tenha se desdobrado no aprofundamento da análise, para nós, serve como indicativo desta

possibilidade, reclamando um trabalho didático com esta finalidade. Como expusemos desde nossas primeiras palavras neste trabalho, incomoda-nos o fato de temas muito discutidos no plano “teórico” não se transformarem em práticas nem servirem para (re) avaliar visões de mundo já sedimentadas, razão pela qual consideramos o gênero um importante mediador deste encontro. Salientamos que, para que tal movimento seja gerador de práxis, capaz de promover a requalificação das representações feitas, é essencial que exista um ensino intencional e sistematizado que considere as dificuldades e os obstáculos reais dos aprendizes em sua elaboração.

Na análise dos textos da amostra, essas dificuldades foram reveladas, ora pela ausência da apropriação de conhecimentos que deem sustentação à análise (um repertório limitado), como mostra o texto formulado pelo estudante 1, ora pela dificuldade de articular conhecimentos externos (de ordem teórica ou científica) à situação particular em análise, como revela o texto escrito pelo estudante 3. Neste último caso, pode faltar a apropriação de instrumentos semióticos que sirvam como substrato para o desdobramento da análise, como o uso de ferramentas de perguntas que promovam avanços na investigação das relações não aparentes (causas, variações e desdobramentos possíveis) do fenômeno. Isso porque, como demonstra o texto do estudante 3, mesmo os textos que ensaiam o movimento de análise, orientam-se a respostas rápidas sobre a motivação do episódio ou a soluções aparentemente fáceis para a situação, como se a “resposta” ao problema, ainda que amparada em estereótipos ou fórmulas prontas, fosse mais relevante do que as perguntas que deveriam orientar seu exame: “espero que com a suspensão que ele recebeu da escola ele aprenda com o que ele fez e melhore seu comportamento e não agrida mais ninguém”.

Não obstante estes empecilhos, acreditamos que, por se tratar de uma variação dessas práticas voltada ao ensino, a inserção de conhecimentos teóricos poderia ser dirigida pelo docente por meio de uma solicitação explícita, na consigna, do uso de alguns conceitos ou conhecimentos. Se considerarmos o gênero como instrumento para o ensino, cuja plasticidade permite as adaptações que a engenharia didática oferece ao professor, abre-se esta possibilidade que, obviamente, não se dá sem o grande desafio de oferecer outros instrumentos semióticos aos aprendizes para que procedam a essas operações.

A terceira possibilidade gerada pelo diário é verificar os discursos que têm maior ressonância entre os alunos na abordagem do tema, revelados pela reprodução de discursos de senso comum, por afirmações categóricas com teor moralizante, por vozes autorizadas. A apreciação dos textos da amostra permite entrever o modo como são subjetivados os problemas que fazem parte da realidade dos alunos, possibilitando entrever o perfil social, histórico, político e social do momento em que é escrito, conforme já observado no trabalho de Pozzani e Steffler (2016).

Em gêneros escolares mais usuais, como a dissertação argumentativa, essas representações aparecem na seleção de argumentos, na tese defendida, nas modalizações que se ancoram, sobretudo, em operadores argumentativos. No diário, esses recursos se diversificam: não apenas na discussão formal de um tema e na elaboração de sequências argumentativas, mas também nas modalizações que são usadas no relato dos acontecimentos podem ser reveladas as visões de mundo cristalizadas em determinadas formações discursivas.

O texto do estudante 1, por exemplo, demonstra uma visão que reduz a violência ao resultado de um “estresse” que não é desdobrado pelo produtor e atribui à “autoridade” do professor a justificativa para o respeito:

Devemos nos conscientizar sobre nossas atitudes. **Não é porque ficamos estressados com alguma ação que vamos resolver tudo na briga.** O professor é autoridade na sala e deve ser respeitado independente da situação. (estudante 1, excerto 2, grifos nossos).

O texto do estudante 2 revela a compreensão sobre a complexidade do problema ao afirmar a necessidade de se conhecer a história de uma pessoa a fim de entender seu comportamento e defende um conjunto de intervenções que ultrapassa o caráter punitivo: “poderia ter um psicólogo na escola, que poderia ver o histórico do aluno e conversar com ele, para entender se o aluno tem problema psicológico ou não”.

Seja ao construir a imagem do professor como figura de “autoridade”, como faz o estudante 1, ou como uma profissão “digna”, mas pouco valorizada, como faz o estudante 2; seja ao revelar a omissão daqueles que testemunham cenas de violência na escola como uma atitude comum e incômoda, como aparece nos textos dos estudantes 1 e 2, a recorrência dessas imagens abre caminho para a intervenção do ensino. Por meio da problematização dessas situações, com inserção de questões, seleção de materiais de apoio e busca de fontes de conhecimentos científicos, pode-se refinar a análise da situação representada pelos estudantes de modo que o produtor 1, por exemplo, possa desvelar os sentidos de “autoridade” que mobiliza em seu texto; ou de possibilitar ao produtor 3 um desdobramento mais aprofundado da relação entre o texto teórico citado e a situação empírica analisada.

Para que isso ocorra, porém, é preciso conhecer as representações que são feitas pelos aprendizes, oferecendo-lhes possibilidades para que as revelem. Se partimos do pressuposto de que é a zona real de desenvolvimento dos alunos que direciona seu desenvolvimento potencial, a produção de um diário, com as variações que fizemos, possibilita-nos delinear o modo como o aprendiz reflete sobre tais temas, a forma como os semiotiza e os conteúdos que mobiliza para fazê-lo. É com base neste levantamento que o ensino deve ser organizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o momento em que a intervenção foi desenvolvida, pudemos acompanhar, ao menos em parte, o rico processo em que os estudantes se engajaram a fim de elaborar conceitos ou buscar caminhos para solucionar problemas. Acompanhar esse processo possibilitou-nos a satisfação de verificar a importância da escola e do ensino sistematizado nesta fase da vida dos estudantes, prestes a concluir o ensino médio, na qual a busca de sentidos, de explicações, de motivos e de soluções, parece-lhes tão caras. A experiência compartilhada com esses aprendizes durante a intervenção, sem dúvida, transformou-nos também em aprendizes, à medida que nos permitiu, mais do que analisar os textos que foram produzidos, acompanhar a formação e a exposição de inquietações, de reflexões variadas a respeito de questões que afetam o cotidiano desses jovens e também a nós, professores. Lemos os textos, mas descortinamos as pessoas que os produziram e, assim, transformamo-nos também como profissionais e como cidadãos.

Quanto aos objetivos de pesquisa, conseguimos elaborar variações que podem orientar a transposição didática do gênero diário íntimo ou pessoal para o ensino, alçando-o à condição de gênero secundário que requer do estudante a articulação de suas experiências subjetivas aos comandos objetivados em uma consigna para a produção textual. Com isso, a produção de um diário de foro exclusivamente íntimo e pessoal se transfigura num gênero mais complexo que requer o gerenciamento de uma série de exigências no contexto

de produção, entre elas a projeção de uma autoria que pressupõe uma experiência não necessariamente vivida pelo estudante e um leitor que não coincide com ele.

Nesse sentido, parece-nos que foi possível alcançar o objetivo de verificar se esse gênero funciona como instrumentos psicológicos. A análise pormenorizada das produções demonstrou que as adaptações na situação de produção potencializam nos estudantes um comportamento de autorregulação, com correções de rota relacionadas tanto a marcas formais do gênero quanto às escolhas de léxicos e argumentos usados.

Se considerarmos, como afirma Schneuwly (1994, p. 281), o desenvolvimento como produto do encontro entre “necessidades externas e possibilidades internas”, a organização do ensino que promova a transição entre gêneros que operam essas adaptações pode servir como propulsora de uma aprendizagem gerada por processos distintos: um linear e progressivo, outro descontínuo com novas reorganizações; um dependente do exterior, do ensino e da imitação; outro autorregulado, segundo o ritmo e a escolha do sujeito.

Podemos, com base nessas constatações, verificar que o diário oferece possibilidade de operar o trânsito entre situações extraídas da realidade empírica e as elaborações intelectuais que lhes sirvam como explicação ou suporte. É bastante desafiador promover este trabalho, uma vez que impera uma tendência de segmentação entre esses “mundos” discursivos, mas parece-nos premente a tarefa de conciliar teoria e prática, apropriação de conhecimentos escolares e conceitos científicos, situações potencialmente conflituosas e as emoções provocadas por elas.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. 1. reimp. São Paulo: Educ, 2009.

CABRAL, Hildeliza L. T. B.; BOECHAT, Iêda T.; MOREIRA, Raquel V. M.; TINOCO, Tatiane da S. L.; LUQUETTI, Eliana C. F. O diário é uma escrita íntima para ser mantida em segredo? In: IX JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS. Círculo fluminense de estudos filológicos e linguísticos, **Anais...** 5 nov. 2014. Acesso em: 16 maio 2019.

DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Recherches en didactiques**. Les Cahiers Théodile, n. 3, p. 27-52, 2003. Acesso em: 12 maio 2019.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100237&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.R., **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**, Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução do francês de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Apresentação de Ana Luiza B. Smolka. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho. De onda em onda: a evolução dos ciberdiários e a simplificação das interfaces. In: **"Profissionalismo" e "objetividade" no jornalismo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-rosa-meire-De-onda-onda.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

PIMENTEL, Carmen. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. O Marrare. **Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa**, n. 14, ano 11, 1º. sem. 2011. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero14/carmenPimentel.html> Acesso em: 16. maio 2019.

POZZANI, Graciana Martelo; STEFFLER, Juliana Carla Barbieri. O gênero Diário Pessoal: contexto e interdisciplinaridade no estudo da obra Diário de Anne Frank. In: **CADERNOS PDE**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Governo do Estado do Paraná, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unespar-paranavai_gracianamartelo-zopozzani.pdf. Acesso em 30. jul. 2018.

REIS, Valdeni da Silva. A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem. **Veredas Atemática**. PPG Linguística/UFJF, v.16, n. 2, p. 120-132, Juiz de Fora (MG), 2012. ISSN: 1982-2243. Disponível em: <http://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25025> . Acesso em: 30. jul. 2018

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos avançados**. São Paulo, vol. 32, n. 93, p. 93-105, ago 2018.

REZENDE, Neide Luzia de. Os gêneros confessionais e suas possibilidades de educação e autoeducação. In GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). **Literatura infantil em gêneros**. 1 ed. São Paulo: mundo mirim, 2012, p. 78-89.

SANTOS, Thaís Cavalcanti. **Do diário ao abaixo-assinado: transição entre mundos discursivos e capacidades de linguagem na progressão da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru (SP), 2020, Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192439> . Acesso em: 10 out. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. **European Journal of Psychology of Education**. LSPA, vol. IX, nº 4, p. 281-291, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23420124>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004a, p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004b, p. 109-124.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.

SILVA, Jocelma B.; PEREIRA, Marcia H. de M. Escrever a própria vida: aspectos estilísticos do gênero diário pessoal. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 02, p. 295-

312, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2663>. Acesso em 16 maio 2019.

VIGOTSKI. L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

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



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM²⁷

INTELLECTUAL DISABILITY: MUSIC AS A TEACHING AND LEARNING TOOL

Aline Cristina Totina Felipe²⁸

Thaís Freire²⁹

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini³⁰

RESUMO

A música como ferramenta no processo educacional desperta a motivação, a atenção e promove a memorização, consolidando a aprendizagem significativa. Assim, este estudo aponta possibilidades para que o aluno com deficiência intelectual se sinta motivado ao aprendizado da leitura e escrita por meio da música. Busca-se por meio da música, das letras e das sequências didáticas trabalhadas, proporcionar o desenvolvimento da acuidade visual e auditiva, mediante a discriminação dos sons, formando, assim, a Consciência Fonológica e, deste modo, desenvolver aspectos sociolinguísticos com o auxílio da alfabetização, bem como, também, a capacidade de armazenamento e manipulação dos sons, tanto na leitura quanto na escrita. Dessa forma, tem-se como objetivo desenvolver um produto educacional, um kit de mídia, com vídeos musicais que favoreçam o desenvolvimento da Consciência Fonológica e a aprendizagem da relação fonema-grafema, baseando-se em um estudo de caso com um estudante, com deficiência intelectual, do 3º ano do Ensino Fundamental. A repetição é sempre necessária, como, também, aliar à instrução verbal, o uso de recursos visuais e auditivos, não apenas para o aluno com deficiência, mas igualmente para todos os alunos da turma. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, pois, além dos estudos sobre a deficiência intelectual, a Consciência Fonológica, a música e seus benefícios, aplicou-se o produto e, através dos resultados da sondagem na leitura e na escrita, percebeu-se o desenvolvimento do aluno. Como resultado, foram desenvolvidos dez vídeos musicais, com animações gráficas que favorecem a visualização da fonoarticulação dos fonemas e a representação dos seus respectivos grafemas.

Palavras-chave: deficiência intelectual; alfabetização; música.

ABSTRACT

Music as a tool in the educational process awakens motivation, attention and promotes memorization, consolidating meaningful learning. Thus, this study points out possibilities for students with intellectual disabilities to feel motivated to learn reading and writing through music. Through music, lyrics and didactic sequences, the aim is to provide the development of visual and auditory acuity, through the discrimination of sounds, thus forming Phonological Awareness and, in this way, developing sociolinguistic aspects

27 Este texto se refere à parte da Dissertação de Mestrado da primeira autora, intitulado "A música como ferramenta de ensino e aprendizagem: estudo de caso com um estudante com deficiência intelectual". Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/235597/felippe_act_me_bauru.pdf?sequence=4

28 Mestre em Docência para Educação Básica. Gerente do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação de Jahu. E-mail: act.felippe@unesp.br

29 outora em Fonoaudiologia. Docente Universitária. Homepage: <https://interatua.org/>

30 Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e em Docência da Educação Básica na UNESP-BAURU. E-mail: vera.capellini@unesp.br. ORCID [0000-0002-9184-8319](https://orcid.org/0000-0002-9184-8319).



with the help of literacy. , as well as the ability to store and manipulate sounds, both in reading and writing. Thus, the objective is to develop an educational product, a media kit, with musical videos that favor the development of Phonological Awareness and the learning of the phoneme-grapheme relationship, based on a case study with a 3rd grade student. year of Elementary School with intellectual disability. Repetition is always necessary, as well as combining verbal instruction with the use of visual and auditory resources, not only for students with disabilities, but equally for all students in the class. This is research with a qualitative, exploratory approach, as, in addition to studies on intellectual disability, Phonological Awareness, music and its benefits, the product was applied and, through the results of the reading and writing survey, student development was noticed. As a result, ten musical videos were developed, with graphic animations that facilitate the visualization of the phonoarticulation of phonemes and the representation of their respective graphemes.

Keywords: intellectual disability; literacy; music.

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de uma pesquisa pautada em experiências vividas e em diversos questionamentos quanto à contribuição na alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual (DI).

Durante a prática docente, os professores alfabetizadores, tem observado dificuldades e desafios diários. Será que todos os alunos aprendem da mesma maneira? Será que os materiais didáticos têm qualidade? Será que os professores encontram caminhos para estimular, nos alunos, a vontade de aprender? Diante de tais reflexões, propõe-se pensar a prática do professor alfabetizador em sala de aula.

A aprendizagem de leitura e escrita exige requisitos prévios de habilidades, tais como conhecer as letras do alfabeto e os sons das letras (Brasil, 2019). A música pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, favorecendo o processo de inclusão. Também pode ser uma estratégia que provoque mudanças na conduta dos alunos, especialmente com DI, fazendo com que se adaptem melhor à vida escolar, contribuindo, assim, para a interação social e, conseqüentemente, para o rendimento nas atividades de aprendizagem (Joly, 2003).

Para Penovi (1971) a base da música é o som, e este produz diferentes mudanças psíquicas na pessoa, afetando seu estado mental, físico e emocional. Notemos que a educação musical, no Brasil, vem contribuindo para a educação, de maneira geral (Loureiro, 2007).

As crianças que mostram atraso no desenvolvimento cognitivo denotam maior lentidão no processo de aquisição de habilidades e funções, devido às falhas nos mecanismos de maturação cerebral. Assim, pressupõe-se que validar estratégias para o processo de alfabetização dos alunos com DI, utilizando-se da música, traz possibilidades. Também, trabalhar com Consciência Fonológica e música pode ajudar os alunos para que apresentem bons resultados durante o processo de alfabetização. Tudo isso a partir do fato de que as dificuldades evidenciadas pelas pessoas com DI variam de acordo com a gravidade da deficiência.

O ensino da leitura e da escrita constitui uma das etapas mais importantes do processo de escolarização. A alfabetização de crianças com DI assemelha-se, em diversos aspectos, aos alunos com desenvolvimento típico, porém, o que difere, é a necessidade de adaptações voltadas para as particularidades de cada um (Oliveira, 2015).

Tendo em vista a incidência de crianças com DI em idade escolar, este estudo visa desenvolver estratégias que atendam este grupo, tendo como foco alunos em processo de alfabetização.

As músicas foram criadas a partir da teoria psicolinguística, na qual destacam as sílabas, não apenas no início da palavra, mas também no meio e no final, de modo intencional, demonstrando, assim, que a amalgamação é necessária no processamento fonológico (Dehaene, 2012).

Por meio da educação escolar a criança com DI pode aprimorar suas funções cognitivas, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas de modo mais eficiente e adaptativo e potencializando seu desenvolvimento neurocognitivo (Oliveira, 2015). A neuroplasticidade é o processo subjacente à estimulação cognitiva, capaz de alterar a estrutura do sistema nervoso, de acordo com as influências ambientais em que o indivíduo entra em contato. A aprendizagem, então, é o resultado da construção, manutenção e renovação das redes neurais, sendo que as mudanças estruturais no cérebro podem ocorrer por meio da aprendizagem, levando à reorganização dessas redes (Dehaene, 2011).

A partir da análise das concepções e das propostas de vários educadores musicais da atualidade, ainda que muitos deles tenham realizado seus trabalhos sem pensar exatamente nos programas de estímulos às pessoas com determinadas dificuldades, percebe-se que toda metodologia sugerida por eles é perfeitamente aplicável a qualquer pessoa (Joly, 2003).

OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo foi desenvolver um produto educacional, um kit de mídia, com vídeos musicais que contribuam com a consciência fonológica e a aprendizagem da relação fonema-grafema. E, especificamente, tem-se os seguintes objetivos: a) elaborar, produzir e editar vídeos musicais que explorem a associação entre grafemas e fonemas da língua portuguesa; b) produzir atividades complementares ao kit de mídia; e, c) verificar a aplicabilidade do material por meio de um estudo de caso.

METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Na primeira etapa do estudo foi realizada uma análise documental para identificar alunos pertencentes às turmas do 3º ano da Rede Municipal de Educação, que apresentavam diagnósticos e laudos concluídos para DI. Selecionado o aluno, foi realizado contato com sua professora, bem como com os pais, que concordaram em participar e assinaram o TCLE após explicação dos objetivos do estudo.

O produto é um kit de mídia, composto por dez músicas e seus respectivos vídeos, acompanhado pelas atividades escritas, elaboradas durante 11 meses, conforme se visualiza no quadro abaixo:



Quadro 1 – Elaboração do produto

Mês de produção	Atividades
1º mês	Composição das letras das músicas
2º mês	Arranjos, escolha dos ritmos e pré-produção das guias
3º mês	Gravação no estúdio: percussão, bateria, teclado, baixo, <i>ukulele</i> , acordeão, guitarra e violão
4º mês	Gravação da voz principal
5º mês	Gravação das vozes do coral
6º mês	Mixagem e masterização
7º mês	Gravação do vídeo
8º mês	<i>Recall</i> para ajustes visuais/estéticos/iluminação
8º e 9º meses	Escolha, elaboração e criação das imagens 2D; elaboração da sequência didática
10º mês	Revisão de todas as etapas da produção visual
11º mês	Legendas

Fonte: Felipe (2022, p. 45)

A música possibilita maior facilidade para memorização do nome das letras e a pronúncia adequada dos sons, foram adotadas sequências específicas de algumas consoantes, valorizando-se os pares mínimos, ou seja, fonemas que se diferem apenas pelo traço de vozeamento (surdos ou sonoros).

Na terceira música, “D e T”, canta-se a palavra “vestido”, a princípio, a atenção é voltada para a letra “t”, mesmo que esta não esteja presente no início da palavra, pois a intenção é que o aluno possa generalizar tal aprendizado. Adicionalmente, nesta mesma palavra, a letra “t” está próxima à letra “d”, visando o pareamento de ambas, comparação e a memorização das diferenças.

Na música “Até parece um coral”, as sílabas “le” e “lu” também não ocupam a posição inicial na palavra, seguindo a mesma estratégia de generalização. Parte-se também da ideia de que a CF se dá através de três consciências: lexical, silábica e fonêmica. Na consciência lexical, a palavra é uma cadeia de sons, os segmentos de palavras podem ser iguais e realiza-se o estímulo através de aliterações e de rimas. Na consciência silábica, por sua vez, a palavra pode ser segmentada em sílabas. Na consciência fonêmica, por seu turno, as sílabas são constituídas de pequenos sons, que são os fonemas (Capovilla, 2004).

A CF é a habilidade que permite ao indivíduo refletir sobre os sons (os fonemas) que compõem sua língua, mas, também, manipular e formar pequenos segmentos e estruturas. A partir da estruturação, esses pequenos segmentos, denominadas sílabas, formam novas palavras a serem empregadas em diferentes contextos. A CF permite não apenas a reflexão sobre a língua, como também a compreensão na e para a formação das palavras e seus empregos (Silva; Capellini, 2019). As sílabas ganham forma e expressão ao se reunirem com outras sequências sonoras.

Na preparação da voz principal, percebemos que vozes infantis iriam somar positivamente, melhorando a qualidade da gravação. Destarte, participaram das gravações duas meninas, uma com sete anos e, a outra, oito anos. Além disso, elas colaboraram para uma prévia identificação de possíveis facilidades e dificuldades das demais crianças que iriam cantar as músicas. Como ocorrido na última música, a voz masculina de um adulto também incorporou a estética da bossa nova.

A escolha dos ritmos foi feita com muito cuidado, dando-se preferência às variedades de estilos, com a intenção de fornecer mais qualidade e criatividade musical. Intencionalmente, foram escolhidos os ritmos brasileiros que perpassam pela riqueza musical das diferentes regiões do Brasil. Notou-se que diante dos ritmos rápidos, tanto as crianças participantes da pesquisa quanto o aluno com DI tiveram mais dificuldades para cantar, caso das músicas “D e T” e “Aqui as quatro maneiras do R”.

Quanto à escolha dos cenários, buscou-se a variação levando em conta os ritmos diferentes. Por exemplo, na música do “M e N”, quando se canta o “N”, o cenário ficou com uma ilustração própria da noite. Na música do “R”, muda-se o ritmo, mais de uma vez, justamente para reforçar as diferentes maneiras de utilizarmos a letra na escrita das palavras. Por fim, escolheu-se a bossa nova como ritmo da música do “S”, pois faz lembrar a mesma sonorização, da letra destacada e o som “s”, que também remete à “bossa” nova.

Foram utilizados os seguintes softwares: para áudio (Protools), vídeo (Sony Vegas), letras em imagens (Photoshop) e vídeo e legenda (Adobe premiere).

APLICAÇÃO E RESULTADOS

a) Resultados e discussões do produto

Resultados de avaliação de larga escala têm apontado baixos índices de desempenho em leitura e escrita. Muitas crianças saem do Ensino Fundamental I sem estarem devidamente alfabetizadas. Outro questionamento diz respeito ao processo de inclusão escolar, enquanto compromisso político e desejo de constituição de uma escola inclusiva, plural e democrática. A criança que não lê, não escreve, não interpreta e que não utiliza sua aprendizagem de maneira funcional, está excluída de seus direitos enquanto cidadã.

Vê-se que, atualmente, as crianças estão inseridas em outra realidade, outros interesses e que procuram por metodologias atrativas.

Há a necessidade de inovar e buscar possibilidades que oportunizem a aprendizagem significativa. Sendo assim, o produto oferece músicas que favorecerão a alfabetização. Desse modo, a criança, enquanto cidadã, contribuirá para uma sociedade mais instruída e consciente do seu papel.

b) Resultados e discussões da intervenção

Os resultados esperados com a aplicação das músicas para os alunos com DI foram propiciar uma estratégia que contribua com a alfabetização e alcançar o desenvolvimento do aluno de maneira geral, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançar tais resultados, aplicou-se o produto final desta pesquisa, a saber: dez músicas cujo conteúdo remete à maioria das letras do alfabeto e também à maioria dos fonemas da língua portuguesa, mostrando, assim, as características fonoarticulatórias necessárias para a leitura, a pronúncia e a escrita correta, salientando nas músicas, as características próprias em fonemas semelhantes na pronúncia, que podem levantar dúvidas ao aluno ou estar entre suas principais dificuldades de entendimento.

Foi elaborada e planejada minuciosamente cada uma das músicas, levando em conta a discriminação clara das principais famílias silábicas, conforme a maioria das letras consonantais e as vogais do alfabeto, juntando, assim, tanto a observação quanto a atenção visual, auditiva e cinestésica. Foram estimuladas também a motivação, a atenção e a memorização, ações fundamentais para que a aprendizagem se consolide.



Os caminhos percorridos para o cumprimento desta pesquisa e para a aplicação do produto a fim de realizar a coleta de dados, foram tranquilos, prazerosos e motivadores. A unidade escolar onde foi aplicado o produto, foi muito receptiva em relação às autorizações e à execução da pesquisa.

A unidade escolar demonstrou interesse em estender a execução do produto às demais salas do 1º ao 3º ano dos períodos da manhã e tarde. Assim como as pesquisadoras, a unidade escolar também percebeu progressos significativos no aluno diretamente participante da pesquisa, com laudo de DI, e nos demais alunos.

Em relação ao restante da sala, outros alunos também se beneficiaram com as intervenções durante a aplicação da pesquisa, inclusive durante as aulas da professora regular da sala, que seguiu o planejamento adequado ao quadro curricular vigente à série.

Em relação a frequência na aplicação de cada música, para o aluno em foco (LO), houve a necessidade de repetir de três a quatro vezes as intervenções para o apontamento dos sons adequados, a fim de que ele concluísse seus exercícios na folha de atividade. Mesmo com o auxílio da aplicadora, ele careceu de mais tempo para resolver as atividades, quase que o dobro de tempo para resolver as atividades referentes às sequências didáticas, do início ao final da aplicação.

O trabalho com alunos da Educação Especial implica na proposta da educação inclusiva, pois, assim, todos podem se beneficiar com o ensino. Além disso, potencializar também é criar atividades abrangentes em prol das capacidades dos alunos, a partir do contexto da turma, lidando com objetivos e momentos diferentes (Stainback *et al.*, 2003).

Durante a aplicação das atividades, as músicas foram expostas em um notebook e, por haver poucos alunos, todos conseguiram visualizá-las. Normalmente, as músicas eram repetidas entre três a quatro vezes. LO e os demais alunos se interessavam pelos vídeos, observavam o cenário, cantavam juntos e seguiam a música, de acordo com a legenda. Na terceira vez que a música foi cantada, LO seguia diretamente na folha, com o auxílio dos apontamentos sobre as palavras que eram cantadas. No que diz respeito às atividades, enquanto os outros alunos tinham facilidade, não manifestando quase nenhum erro, o aluno LO encontrava mais dificuldades, denotando dúvidas e inseguranças.

Durante a aplicação, que durou aproximadamente três meses, percebeu-se nas duas últimas aulas, que LO estava mais atento. A família foi questionada quanto a isto, e respondeu que LO estava há duas semanas sem o aparelho celular, algo positivo, já que ele participava mais atentamente das aulas.

Outro fator observado é que enquanto os alunos são capazes de aprender, considerando-se que eles diferem uns dos outros quanto à noção de tempo, à repetição, à amplitude e à variedade de estímulos, as pessoas com DI, geralmente, carecem de apoios visuais, auditivos, mais repetições e mais estímulos.

Ressalta-se que, na mudança das letras, o cenário também muda, assim como os ritmos. Todas as músicas foram produzidas dando-se atenção aos detalhes visuais e auditivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta pautada na escola inclusiva pretende acolher a todos os alunos, incluindo aqueles com DI ou outras necessidades educacionais especiais, já que possuem o direito de participarem do convívio escolar e social de maneira saudável, plena e funcional,

sendo respeitados em suas diferenças. Assim, devem receber uma proposta educacional adequada às suas necessidades e que valorize suas potencialidades. À medida que o professor oferece estratégias diferenciadas, o educando passa a ter condições de conviver igualitariamente na sociedade, exercendo seus direitos enquanto cidadão.

Crianças com dificuldades para ler e escrever podem ter dificuldades para desenvolver as habilidades metalinguísticas. A música, então, proporciona a integração social, incentiva e contribui para a formação global do ser humano, estimulando a percepção auditiva, a memorização, a coordenação motora, a expressividade e a percepção espacial. Também promove o desenvolvimento intelectual, a atenção, o desenvolvimento da linguagem e a afetividade da criança.

A inclusão de crianças com DI e transtornos do neurodesenvolvimento é um direito conquistado graças à evolução da educação, o que exige mais ainda a preparação da escola para receber os alunos. Conhecer as características da DI é o início da inclusão, e com a intenção de traçar estratégias pontuais, facilita-se a aprendizagem desse aluno, desse cidadão.

Durante o processo de alfabetização, algumas letras das músicas podem ser aprimoradas na prática, configurando-se isto, como prática reflexiva. Aponta-se algumas sugestões de metodologia na execução das músicas e da sequência didática³¹.

REFERÊNCIAS

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

CAPOVILLA, Fernando Cesar. **Neuropsicologia e Aprendizagem**: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Memnon Crítica, 2004.

DEHAENE, Stanislas. O impacto massivo da alfabetização no cérebro e suas consequências para a educação. **Human Neuroplasticity Education**, v. 117, p. 19-32, 2011.

FELIPPE, Aline Cristina Totina. **A música como ferramenta de ensino e aprendizagem**: estudo de caso com um estudante com deficiência intelectual. 2022. 122 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2022.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Educação**, v. 28, ano 2, p. 79-86, 2003.

LOUREIRO, Alícia M. A. **Ensino de Música na Escola Fundamental**. São Paulo: Papirus Editora, 2007.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da condição de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto inclusivo. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 31, p. 1-13, 16 mar. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389060.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

PENOVI, Luisa. **Entrenamiento rítmico e auditivo para el disminuído mental**. Buenos Aires: Talcahuano, 1989.

SILVA Cláudia; CAPELLINI; Simone Aparecida. Correlação de habilidades cognitivo-linguísticas de escolares submetidos a intervenção fonológica. **Rev. Psicopedagogia**, v. 38, n. 117, p. 305-316, 2021.

³¹ Todo o material em vídeos com as músicas pode ser acessado por meio do link: <https://youtube.com/@neuropsicopedagogonlinefel3186>.



STAINBACK, W. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 240-251

O CÁLCULO MENTAL NA PERSPECTIVA DO SENTIDO DE NÚMERO: ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO PARA ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MENTAL CALCULATION FROM THE PERSPECTIVE OF NUMBER SENSE:
ADDITION AND SUBTRACTION FOR STUDENTS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Luciana Ap. da Cunha²²
Giovana Pereira Sander²³
Nelson Antonio Pirola²⁴

RESUMO

Este artigo apresenta o produto educacional, parte integrante de uma pesquisa de mestrado profissional pelo Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, na qual foi abordada a temática sobre o sentido de número e o cálculo mental. A partir da questão de pesquisa que analisou quais estratégias de cálculo mental foram utilizadas pelos alunos dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental em tarefas matemáticas. Após a coleta e análise dos dados, elaboramos um produto educacional, em formato de *e-book*, contendo uma cadeia de tarefas matemáticas de adição e subtração com o intuito de desenvolver o cálculo mental através das resoluções problemas. O *e-book* foi estruturado em seis etapas, contendo 78 páginas, cuja totalidade se refere as tarefas matemáticas relacionadas com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), destinado aos professores, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental propõe orientações didáticas para antes, durante e após a realização das tarefas, que devem ser realizadas pelos alunos.

Palavras-chave: Proposta didática; Cálculo mental; Sentido de número.

ABSTRACT

This article presents the educational product, an integral part of a professional Master's degree research by the Postgraduate Program in Teaching for Basic Education, in which the theme of number sense and mental calculation was addressed. Based on the research question that analyzed which mental calculation strategies were used by students in the 3rd and 5th years of Elementary School in mathematical tasks. After collecting and analyzing the data, we created an educational product, in e-book format, containing a chain of mathematical addition and subtraction tasks with the aim of developing mental calculation through problem solving. The e-book was structured in six stages, containing 78 pages, the entirety of which refers to mathematical tasks related to the skills of the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018), aimed at teachers, from the 1st to the 5th year of Elementary School proposes didactic guidelines for before, during and after carrying out the tasks, which must be carried out by the students.

Keywords: Didactic proposal; Mental calculation; Number sense.

22 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciências da UNESP – Bauru/SP. E-mail: luciana.cunha@unesp.br e orcid: [0000-0002-9195-9430](https://orcid.org/0000-0002-9195-9430).

23 Doutora e Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Passos/ MG. E-mail: giovana.sander@uemg.br e orcid: [0000-0002-4841-9877](https://orcid.org/0000-0002-4841-9877)

24 Doutor e Professor Associado no Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Bauru/SP – Brasil. E-mail: nelson.pirola@unesp.br e orcid: [0000-0002-8215-1317](https://orcid.org/0000-0002-8215-1317)

INTRODUÇÃO

As aulas de Matemática, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, costumam ser muito centradas no ensino de algoritmos, no qual é considerado que sabe Matemática aquele que faz o uso correto desse tipo de cálculo. No entanto, estudos como os de Sander (2018), Monger (2019) e Cunha (2021) evidenciaram que a aprendizagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca de números e operações está centrada em aplicação de procedimentos algorítmicos de forma mecânica e que isso não garante o acerto no procedimento e suas estratégias de cálculo se mantêm limitadas.

A fim de superar essa visão, estudos acerca do ensino e aprendizagem de números e operações vêm sendo embasados no Sentido de número (SN), que, de modo geral, entende-se no conhecimento flexível dos números e das relações entre as operações matemáticas.

Para Brocardo e Serrazina (2008), o sentido de número inclui conhecimentos sobre os números e as operações, além do seu uso ser flexível na realização de julgamentos e na resolução de problemas matemáticos.

McIntosh, Reys e Reys (1992) afirmam que, quando os alunos compreendem o sentido de número de maneira espontânea, as aplicações práticas das propriedades matemáticas fundamentais se tornam mais confortáveis em diferentes situações.

Para o desenvolvimento do sentido de número, é importante entender a maneira como o aluno escolhe, desenvolve e utiliza estratégias de cálculo, incluindo assim os cálculos escrito, mental e por estimativa. Portanto, quando o sentido de número não é desenvolvido, habilidades como o cálculo mental, entre outros, são omitidos no processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, conduzindo prioritariamente o uso dos algoritmos convencionais nas resoluções dos problemas, não valorizando assim, outras formas de estratégias sobre os números e operações.

Dessa forma, a escolha do tema ocorreu devido à necessidade e a importância do cálculo mental na perspectiva do SN para o ensino da Matemática. Isto porque, visto que as questões levantadas por pesquisadores como Spinillo (2006), Brocardo e Serrazina (2008) e Sander (2018) evidenciam que a abordagem do cálculo mental se dá por meio das diversas representatividades, principalmente quando o aluno já possui o sentido de número.

Nesta perspectiva, desenvolver o sentido de número está relacionado ao indivíduo numeralizado. Para Spinillo (2014, p. 21), ser numeralizado é ter habilidade que permite lidar de forma bem-sucedida e flexível com os vários recursos e situações do cotidiano que envolvem a Matemática, ou seja, ser numeralizado também “é ter familiaridade com o mundo dos números”. Isso significa ser:

capaz de pensar matematicamente nas mais diferentes situações do cotidiano, estando associado tanto às experiências escolares como às experiências extraescolares que ocorrem antes mesmo da formalização da matemática através de situações de ensino (Spinillo, 2014, p. 21).

Spinillo (2014) apresenta alguns indicadores para uma maior compreensão conceitual e para algumas possibilidades pedagógicas em relação ao desenvolvimento do sentido de número. O quadro 1 mostra uma adaptação de Spinillo (2014) acerca de indicadores para desenvolvimento do sentido de número.

Quadro 1: Indicadores para desenvolvimento do Sentido de número

Realizar Cálculo mental flexível	A computação numérica flexível envolve o reconhecimento da igualdade entre o uso da composição e decomposição das quantidades durante a resolução do problema. Como exemplo, em situações de compra e venda, ao perguntar para o aluno qual o valor que precisa obter para comprar cinco cadernos no valor de R\$ 50,00 cada, o aluno poderá atribuir: 50×5 ou 5×50 ; $50 + 50 + 50 + 50 + 50$; ou ainda $100 + 100 = 200$, $200 + 50 = 250$. Observa-se que em algumas situações o valor original presente no enunciado do problema é alterado, ilustrando a flexibilidade do raciocínio.
Realizar estimativas e usar pontos de referências	O uso de estimativas, através de um ponto de referência ou âncoras, envolve operações a partir de arredondamento e aproximações, quando não é preciso obter um cálculo exato de modo que facilite a realização do Cálculo mental e fazer medições de grandezas diversas na resolução de problemas do dia a dia. Por exemplo, em problemas de adição e de subtração, os alunos podem utilizar pontos de referência com a base 10 e o dobro, quando ao somar $5 + 9$, fazem $5 + 10 = 15$ ou $5 + 5 + 4$.
Fazer julgamentos quantitativos e inferências	Este indicador é a capacidade de fazer inferências e julgamentos sobre quantidades. Quando o aluno é capaz de solucionar por meio de um ponto de referência. Por exemplo, julgar se o resultado da soma $188 + 52$ poderia ser ou não maior que 200. Partiu do 200 como ponto de referência, concluiu que a distância entre 188 e 200 é menor do que 52 e que, ao adicionar este número, o resultado seria maior que 200.
Estabelecer relações matemáticas	A compreensão está na capacidade de identificar relações entre operações, de caráter gerativo do sistema numérico decimal, na noção de equivalência, na noção de quantidade relativa. Quando o aluno é capaz de decompor números e compreender o sistema numérico decimal a respeito do valor de lugar (unidade, dezena, centena). As relações entre operações podem ser exploradas de diferentes maneiras, entre elas: relações inversas entre adição e subtração que podem ser explicitadas através da prova real ou para demonstrar que na adição se busca o todo e na subtração se busca uma parte. A multiplicação também pode ser vista como adição de parcelas iguais (5×3 ou $3 + 3 + 3 + 3 + 3$).
Usar e reconhecer que um instrumento ou um suporte de representação pode ser mais útil ou apropriado que outro.	O sentido de número pode também se expressar através da escolha de instrumentos culturais disponíveis na sociedade e suportes de representação apropriados. Quando o aluno reconhece qual a melhor forma de resolver a conta $10\,893 + 5\,789$, se é possível contar nos dedos, fazer com lápis e papel ou usar a calculadora, por exemplo. Ou qual a melhor forma de medir o comprimento de uma sala, pode-se usar uma régua, usar palmos ou usar uma fita métrica.

Fonte: Adaptado de Spinillo (2014).

Com base no quadro 1, os indicadores citados podem estar presentes em uma mesma situação, de forma estruturada e articulada, não se manifestando isoladamente. Portanto, é relevante ressaltar que o SN não se trata de um conteúdo matemático específico.

O cálculo mental muitas vezes ainda é visto como “fazer contas de cabeça”, ou seja, quando visualizamos exatamente o procedimento do algoritmo, tal como é escrito no papel. Na perspectiva do SN, a competência de cálculo mental pode ser caracterizada em um cálculo mental, é um cálculo pensado, não mecânico, que se faz nas representações mentais sobre os números (Brocardo; Serrazina, 2008, p. 106).

Por conseguinte, nos embasamos nos estudos de Rathgeb-Schierer e Green (2019) para apontar que o desenvolvimento da flexibilidade do cálculo mental ocorre por meio de

uma combinação de ações cognitivas estrategicamente empregadas, considerando que as estratégias de resoluções permeiam as relações numéricas reconhecidas, refletindo, assim, vários tipos de cálculo para uma situação-problema. Os autores sugeriram duas abordagens de ensino diferentes que podem favorecer a flexibilidade no cálculo mental:

De um lado, a flexibilidade no cálculo mental pode favorecer a instrução direta, isto é, ensinar estratégias específicas aos alunos (no sentido de todo um percurso de resolução), encorajando-os a testar e a discutir a adequação de estratégias únicas em contextos específicos de resolução de operações. Por outro lado, o ensino da flexibilidade no cálculo mental enfatiza o desenvolvimento de uma compreensão conceitual sobre números e operações que incorporam um profundo conhecimento sobre números e relações entre números, bem como de meios estratégicos (Rathgeb-Schierer; Green, 2019, p. 7).

Diante dessas considerações, Rathgeb-Schierer e Green (2019) estabeleceram seis estratégias de cálculo mental na resolução de problemas para a adição e subtração: estratégia de salto, estratégia de divisão, mescla de divisão e salto, estratégia de compensação, estratégia de simplificação e adição indireta. Apresentam-se as características de cada estratégia, para exemplos para adição e subtração, como: $56 + 38$ e $91 - 45$. A seguir, quadro 2 apresenta estratégias de cálculo mental para adição e subtração.

Quadro 2: Estratégias de cálculo mental para adição e subtração

1- Estratégia de salto	o primeiro passo caracteriza-se por manter a primeira parcela, ou o minuendo, e dividir a segunda parcela, ou o subtraendo. No segundo passo, os números divididos são sucessivamente adicionados ou subtraídos. Vejamos: $56 + 30 = 86$; $86 + 8 = 94$ e $91 - 40 = 51$; $51 - 6 = 45$.
2- Estratégia de divisão (decomposição)	caracteriza-se pela decomposição dos dois números do problema e pela adição ou subtração das unidades separadamente. Quanto à adição, essa estratégia fornece uma simplificação efetiva de uma operação multidígitos complexa. Quanto à subtração, também é uma simplificação, mas apenas no caso de operações que não exijam reagrupamento. Vejamos: $50 + 30 = 80$; $6 + 8 = 14$; $80 + 14 = 94$ e $90 - 40 = 50$; $1 - 6 = 5$; $50 - 5 = 45$.
3- Mescla de divisão (decomposição) e salto	representa uma mescla às estratégias de salto e divisão descritas acima. Vejamos: $50 + 30 = 80$; $80 + 6 = 86 + 8 = 94$ e $90 - 40 = 50$; $50 + 1 = 51 - 6 = 45$.
4- Estratégia de compensação	um número é arredondado para transformar a operação em uma mais fácil. Subsequentemente, o resultado é compensado pelo fator de arredondamento. Vejamos: $56 + 40 = 96$; $96 - 2 = 94$ e $91 - 50 = 41$; $41 + 4 = 45$.
5- Estratégia de simplificação	a operação é modificada sem alterar o resultado. Para a adição, isso significa alterar as duas parcelas de maneira oposta. Em uma operação de subtração, o minuendo e o subtraendo são modificados da mesma maneira. Vejamos: $56 + 38 = 94$; $54 + 40 = 94$ e $91 - 46 = 90 - 45 = 45$.
6- Adição indireta	na subtração recorre à soma do subtraendo até que se alcance o minuendo. Vejamos: $46 + ___ = 91$.

Fonte: Adaptado de Rathgeb-Schierer e Green (2019).

Os indicadores de SN (Spinillo, 2014) e as diferentes estratégias (Rathgeb-Schierer; Green, 2019) apresentados e exemplificados nessa proposta podem servir de base para a criação de tarefas matemáticas voltadas para o ensino de diversos conteúdos, condizente às especificidades do objetivo a ser ensinado, à série/turma do aluno e ao planejamento do professor.

Desta maneira, temos por objetivo apresentar o produto educacional “Cálculo mental na perspectiva do Sentido de Número: adição e subtração para os anos iniciais do Ensino Fundamental” composto por tarefas matemáticas pensadas para que o aluno perceba que pode chegar ao mesmo resultado utilizando caminhos diferentes, aplicando e combinando estratégias diversificadas, ir além do uso do algoritmo convencional.

METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

O produto educacional “Cálculo mental na perspectiva do Sentido de número: adição e subtração para os anos iniciais do Ensino Fundamental” referem-se a um *e-book* composto por uma cadeia de tarefas matemáticas destinadas aos alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O *e-book* foi desenvolvido após a realização da pesquisa de Mestrado intitulada “O cálculo mental na perspectiva do Sentido de número: uma proposta didática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que partiu do seguinte problema: que estratégias de cálculo mental são utilizadas pelos alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental nas tarefas matemáticas?

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados se constituiu em tarefas matemáticas visando investigar quais estratégias de cálculo os alunos utilizaram para resolver as tarefas de adição e subtração. Com isso, os resultados apontaram que a maioria dos alunos recorreu ao uso do algoritmo convencional para resolver as tarefas matemáticas, o que observou a dificuldade para o desenvolvimento do cálculo mental. Diante disso, o produto educacional busca apresentar uma proposta de superar as lacunas encontradas na pesquisa.

Para tanto, o *e-book* ficou estruturado da seguinte forma: a primeira etapa constituiu em uma apresentação do produto educacional. Em seguida, na segunda etapa, há o sumário apresentando a ordem em que as partes aparecem no *e-book* e sua paginação. Na terceira etapa há um breve embasamento teórico acerca do tema, cuja totalidade se encontra na dissertação, oferecendo pressupostos sobre o cálculo mental na perspectiva do SN. Na quarta etapa, discorremos sobre orientações didáticas aos professores para antes, durante e após a realização das tarefas em sala de aula. Na quinta etapa, é apresentada a cadeia de tarefas matemáticas destinadas aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por fim, na sexta etapa, há uma sugestão de autoavaliação.

As tarefas matemáticas foram relacionadas com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), para cada ano específico fundamentam a Unidade temática “Números”, que corroboram para o desenvolvimento do cálculo mental. As habilidades remetem a diferentes objetos de conhecimento aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos.

Neste caso, foram implementadas cinco tarefas matemáticas para cada ano/turma, envolvendo situações que buscam atender cada habilidade, tais como: sistema monetário, desafios, jogos de tabuleiro, compra e venda, uso da calculadora, interpretação de tabelas e gráficos etc.

Para cada tarefa elaborou-se: algumas questões referentes à situação problema da tarefa, os materiais necessários, as ideias disponíveis e procedimentos a desenvolver e os possíveis caminhos a seguir pelos alunos. Na figura 1 mostramos uma das tarefas elaborada para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1: Exemplo da Tarefa para o 1º ano do Ensino Fundamental

TAREFA 3

VAMOS BRINCAR DE TRILHA?

NESTE JOGO DE TRILHA, O JOGADOR LANÇA DOIS DADOS, SOMA OS PONTOS SORTEADOS E AVANÇA ESSE TOTAL NAS CASAS INDICADAS. VEJA A IMAGEM E RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR.

RESPONDA:

- QUANTAS CASAS O JOGADOR DEVE ANDAR COM A PONTUAÇÃO DOS DADOS?
- A CASA DE NÚMERO **11** É ESPECIAL. QUEM NELA CHEGAR DEVERÁ IR PARA A CASA **22**. QUANTAS CASAS DEVERÁ PULAR?
- QUANDO O JOGADOR PARAR NA CASA DE NÚMERO **8** DEVERÁ VOLTAR 6 CASAS. PARA QUAL CASA IRÁ?
- EXPLIQUE COMO PENSOU PARA RESOLVER A TAREFA.

Fonte: Cunha (2021).

Podemos observar na figura 1 que a Tarefa 3 “Vamos brincar de trilha” apresenta algumas questões que devem ser respondidas pelos alunos conforme suas problematizações. Uma das questões que o aluno deve responder é “Explique como pensou para resolver a tarefa”, na questão *d*. Assim, o aluno deve explicar de que maneira pensou para resolver a tarefa. Este aspecto é de suma importância e facilitador para o desenvolvimento do sentido de número, no qual o professor pode solicitar que os alunos expliquem suas respostas ou, ainda, que outro aluno reexplique o que compreendeu da explicação de seu colega.

Segundo Brocardo (2005), explicar como pensou para resolver uma tarefa matemática, além de contribuir com o desenvolvimento de competências como comunicação e argumentação, também é fundamental perceber o que a criança pensa para assim poder ajudá-la a progredir na sua aprendizagem.

Para esta tarefa matemática foi sugerido os possíveis caminhos a seguir pelos alunos. Recomenda-se que o professor retome os conceitos de acrescentar, de juntar, de subtrair e de completar quantidades, trabalhando assim, com os fatos fundamentais da adição e da subtração. Os alunos devem identificar os resultados dos itens A, B e C para, assim, utilizar algumas estratégias de cálculo, como podemos observar na figura 2.

Figura 2: Possíveis caminhos a seguir da Tarefa 3 para o 1º ano

POSSÍVEIS CAMINHOS A SEGUIR PELOS ALUNOS

O professor deve retomar os conceitos de acrescentar e juntar; subtrair e completar quantidades, trabalhando com os fatos fundamentais da adição e da subtração. Nesta tarefa os alunos devem perceber toda a imagem e identificar os resultados dos item A, B e C para, assim, obter os resultados.

ITEM A:
Neste item podemos adicionar ($4 + 2 = 6$) para obter o resultado dos dados.

- Estratégia de contagem: $2 + 2 + 2 = 6$; $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 6$

ITEM B:
Para saber quantas casas o jogador deverá pular, se chegar na casa 11. Podemos subtrair ($22 - 11 = 11$)

- Estratégia de salto: $22 - 10 = 12 - 1 = 11$
- Estratégia de divisão: $20 - 10 = 10 + (2 - 1) = 10 + 1 = 11$
- Estratégia de compensação: $20 - 11 = 9 + 2 = 11$
- Estratégia de simplificação: $21 - 11 = 10 + 1 = 11$
- Adição indireta: $11 + \underline{\quad} = 22$

ITEM C:
O jogador deverá voltar 6 casas, quando chegar na casa de número 8. Podemos subtrair ($8 - 6 = 2$). Então o jogador deverá permanecer na casa de número 2.

- Estratégia de salto: $8 - 5 = 3 - 1 = 2$
- Estratégia de compensação: $10 - 6 = 4 - 2 = 2$
- Estratégia de simplificação: $10 - 8 = 2$
- Adição indireta: $6 + \underline{\quad} = 8$

ITEM D: Explique como pensou
Registro pessoal. Depois de apresentado o contexto da tarefa, os alunos devem resolver os problemas em seguida explicitar o modo como pensaram.

Fonte: Cunha (2021).

As sugestões dos possíveis caminhos mencionadas nos itens A, B e C para a execução da tarefa tiveram como premissa os estudos de Rathgeb-Schierer e Green (2019), já citadas anteriormente neste artigo, logo, os cálculos apresentados e sua realização influenciaram para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo e do sentido de número.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos apresentar o produto educacional “Cálculo mental na perspectiva do Sentido de número: adição e subtração para os anos iniciais do Ensino Fundamental” que se refere a um *e-book* composto por uma cadeia de tarefas matemáticas para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Este produto faz parte da pesquisa de Mestrado intitulada “O Cálculo mental na perspectiva do Sentido de Número: uma proposta didática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvida por Cunha (2021). Com base nos resultados da pesquisa, alguns alunos ainda se sentem dependentes das estratégias de cálculo e usam somente o algoritmo convencional. A ênfase dada ao cálculo algorítmico dificulta a percepção de diferentes formas de interpretar e resolver o problema com estratégias de cálculos mais flexíveis, como o cálculo mental.

Perante o exposto, consideramos importante o desenvolvimento do sentido de número, desde as crianças pequenas, como o ponto de partida para se defrontar com diferentes e variados caminhos na solução de um mesmo problema, obtendo uma intuição global sobre os números e operações.

Acreditamos que as tarefas matemáticas propostas neste produto educacional não se esgotam nelas mesmas. Cabe ao professor explorar e ampliar as atividades que julgam necessárias para motivar seus alunos, possibilitando momentos para que eles expliquem suas formas de pensar, suas estratégias de resolução e desenvolvam o sentido de número e o cálculo mental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 04 nov. 2023.

BROCARD, J.; DELGADO, C.; MENDES, M. F.; ROCHA, I.; CASTRO, J.; SERRAZINA, L.; RODRIGUES, M. Desenvolvendo o sentido do número. In: Equipa do Projecto DSN. **Desenvolvendo o sentido do número: perspectivas e exigências curriculares**. Lisboa: APM, 2005. p. 7-28.

BROCARD, J.; SERRAZINA, L. O sentido do número no currículo de matemática. In: BROCARD, J.; Serrazina, L.; Rocha, I. **O Sentido do Número: reflexões que entrecruzam teoria e prática**. Lisboa: Escolar Editora, 2008. p. 97-115.

CUNHA, L. A. **O Cálculo mental na perspectiva do sentido de número: uma proposta didática para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru, 2021. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204563>. Acesso em: 04 nov. 2023.

MCINTOSH, A.; REYS, B. J.; REYS, R. E. Uma proposta de quadro de referência para examinar o sentido básico de número. **For the Learning of Mathematics**. 1992. v. 12, n. 3, p. 1-17.

MONGER, W. **Um estudo sobre a resolução de tarefas matemáticas que abordam a estimativa por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I**. 2019. 127f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2019.

RATHGEB-SCHNIERER, E.; GREEN, M. G. Desenvolvendo flexibilidade no cálculo mental. **Educ. Real**. v. 44, n. 2, Porto Alegre, Epub Abr 11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623687078>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SANDER, G. P. **Um estudo sobre a relação entre a crença de autoeficácia na resolução de tarefas numéricas e o sentido de número de alunos do Ciclo de Alfabetização**. 2018. 352 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154814/sander_gp_dr_bauru.pdf?sequence=3. Acesso em: 10 mar. 2022.

SPINILLO, A. G. O sentido de número e sua importância na educação Matemática. In: BRITO, M. R. F. (Org.). **Solução de problemas e a Matemática escolar**. Campinas: Alínea, 2006.

SPINILLO, A. G. Usos e Funções do Número em Situações do Cotidiano. Quantificação, Registros e Agrupamentos (p. 20-29). **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – SEB, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília, 2014.

MOVENDO LETRAS, CONSTRUINDO PALAVRAS: ALFABETO MÓVEL IMANTADO COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE

MOVING LETTERS, BUILDING WORDS: MAGNETED MOBILE ALPHABET AS AN ACCESSIBILITY RESOURCE

Elaine Cristina Caetano de Souza Rios³²

Maria Aparecida Ferreira de Paiva³³

Eliana Marques Zanata³⁴

RESUMO

A inclusão escolar é garantida pelas legislações vigentes, despertando desafios e inquietações nos profissionais em busca por caminhos para sua concretização mediante a oferta de uma educação de qualidade, justa e equitativa. Conhecer as singularidades de cada criança da turma é pressuposto para que este processo se torne profícuo. Partindo das vivências enquanto professora de Educação Especial e pesquisadora do mestrado profissional em Docência para a Educação Básica foi elaborado o Alfabeto Móvel Imantado (AMI), produto educacional integrante da dissertação “Colaboração família-escola na pandemia Covid-19: Alfabeto Móvel Imantado como apoio à criança com deficiência física”, o qual foi idealizado e aplicado a partir das necessidades educacionais de um estudante acometido pela artrogripose (Deficiência Física) com dificuldades motoras para manusear lápis e caderno. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com características de pesquisa-ação colaborativa, cujo objetivo foi oportunizar um material didático acessível e inclusivo como apoio ao processo de alfabetização do aluno com deficiência física por meio de atividades colaborativas entre a professora de sala comum e a mãe, tanto no contexto de ensino remoto quanto presencial. Participaram desta pesquisa a professora de sala comum, a professora de AEE, a mãe e o aluno de sete anos de idade, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que o AMI se apresentou como produto educacional viável, favorável ao processo de ensino e aprendizagem, adequado ao uso no cotidiano escolar para atender as necessidades da alfabetização na perspectiva do letramento, tornando-se um recurso de tecnologia assistiva de fácil manipulação que auxilia no acesso a escrita alternativa.

Palavras-chave: Acessibilidade; Alfabetização; Deficiência Física.

ABSTRACT

School inclusion is guaranteed by current legislation, raising challenges and concerns among professionals in search of ways to achieve it through the provision of quality, fair and equitable education. Knowing the singularities of each child in the class is a prerequisite for this process to be fruitful. Based on her experiences as a Special Education teacher and researcher of the professional master's degree in Teaching for Basic Education, the Magnetic Mobile Alphabet (MMA) was created, an educational product that is part of the

32 Pedagoga, Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB) Unesp – Bauru, Professora de Ensino Fundamental anos iniciais e de Educação Especial no Município de Bariri – SP. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0000-6793-341X>.

33 Pedagoga, Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB) Unesp – Bauru, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru, Professora de Ensino Fundamental anos iniciais e de Educação Especial no Município de Pirajuí– SP. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3693-8466>.

34 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação (UFSCar), Professora Associada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru, ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2345-1827>

dissertation “Family-school collaboration in the Covid-19 pandemic: Magnetic Mobile Alphabet as support the child with physical disability”, which was designed and applied based on the educational needs of a student affected by arthrogryposis (Physical Disability) with motor difficulties in handling a pencil and notebook. This was qualitative research with characteristics of collaborative action research, whose objective was to provide accessible and inclusive teaching material to support the literacy process of students with physical disabilities through collaborative activities between the common room teacher and the mother, both in the context of remote and in-person teaching. The common room teacher, the SES teacher, the mother and the seven-year-old student, enrolled in the 2nd year of Elementary School, participated in this research. The results showed that the MMA presented itself as a viable educational product, favorable to the teaching and learning process, suitable for use in everyday school life to meet literacy needs from a literacy perspective, becoming an easily manipulated assistive technology resource that assists in accessing alternative writing.

Keywords: Accessibility; Literacy; Physical Disability

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) é repleto de desafios e inquietações que levam os profissionais da educação a buscarem recursos pedagógicos, metodologias e estratégias de ensino diversificadas que atendam às especificidades de cada criança.

Diante desta realidade realizou-se uma pesquisa qualitativa com características de pesquisa-ação colaborativa, objetivando oportunizar um material pedagógico acessível e inclusivo como apoio ao processo de alfabetização de um aluno com deficiência física por meio de atividades colaborativas entre a professora de sala comum, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a mãe, tanto no contexto de ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19, quanto no ensino presencial. O plano de Ensino Individualizado (PEI) foi o ponto de partida para o trabalho desenvolvido.

Segundo Rios (2022),

É importante mencionar que dentro do processo de operacionalização do PEI, o trabalho colaborativo se configura como uma proposta enriquecedora, no sentido de propiciar ajustes ou flexibilizações curriculares e propostas de trabalho que vão ao encontro das necessidades do aluno, concedendo a ele um ensino mais equitativo e significativo (Rios, 2022, p. 18).

Este artigo aborda um recorte da pesquisa de mestrado “Colaboração família-escola na pandemia Covid-19: Alfabeto Móvel Imantado como apoio à criança com deficiência física”, mais especificamente, do produto educacional dela oriundo, o Alfabeto Móvel Imantado (AMI).

Foram participantes desta pesquisa a professora de sala comum, a professora de AEE, a mãe e o aluno de sete anos de idade, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, de uma pequena cidade do interior paulista.

Crianças com deficiência física podem possuir grandes dificuldades na coordenação motora fina, na apreensão de materiais como o lápis e no registro gráfico escrito, o que, muitas vezes, impossibilitam que seus saberes sejam conhecidos por seus professores. Dessa forma, torna-se imprescindível a utilização de recursos e estratégias pedagógicas que explorem suas potencialidades e que deem visibilidade aos conhecimentos já

iniciados, consolidados ou a ausência deles, permitindo que as mediações sejam profícuas e a aprendizagem significativa.

OBJETIVO

Objetivou-se oportunizar um material pedagógico acessível e inclusivo como apoio ao processo de alfabetização de um aluno com deficiência física por meio de atividades colaborativas entre a professora de sala comum, a professora do AEE e a mãe, tanto no contexto de ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19, quanto no ensino presencial, visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

A elaboração do produto iniciou-se mediante diagnóstico e intervenção com o estudante e a família participantes da pesquisa, e posteriormente na escola onde o estudo foi desenvolvido, tendo por base os dados coletados com todos os envolvidos e com as atividades propostas e realizadas com o aluno PAEE.

O AMI é composto por uma caixa de MDF, com 26 letras organizadas em vogais e consoantes. Cada letra tem outras cinco correspondentes. Também acompanha a caixa, uma prancha no tamanho 35x25 cm com uma chapa de aço galvanizada acoplada para que as letras grudem e não se movam. Possui um bastão engrossado com metal na ponta que proporciona ao aluno retirar a letra da tampa da caixa, que será usada como suporte a fim de que consiga realizar as atividades, conforme pode-se observar nas figuras a seguir, as quais apresentam o AMI e suas especificidades, como suas medidas.

Figura 1 - Caixa fechada – Tamanho 22 x 40 cm, com 4,5 cm de altura nas bordas



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Figura 2 - Caixa aberta – Divisórias medindo 5,5 cm



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

As letras medem 4x4cm, com 0,6mm de espessura e o ímã de neodímio apresenta a medida de 04x1,5mm.

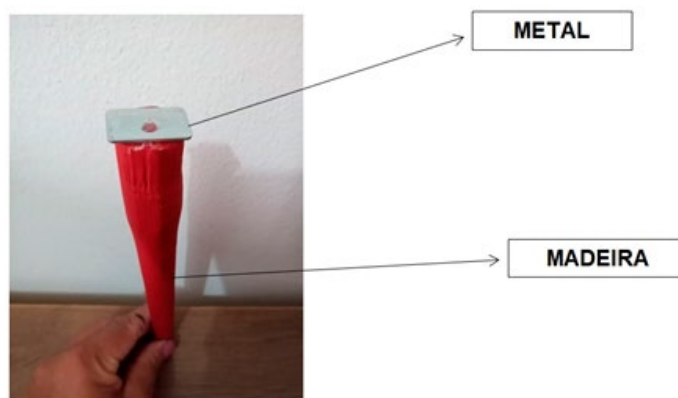
Figura 3 - Tampa suporte - Tamanho 22 x 40 cm, com 2,5 cm de altura nas bordas



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

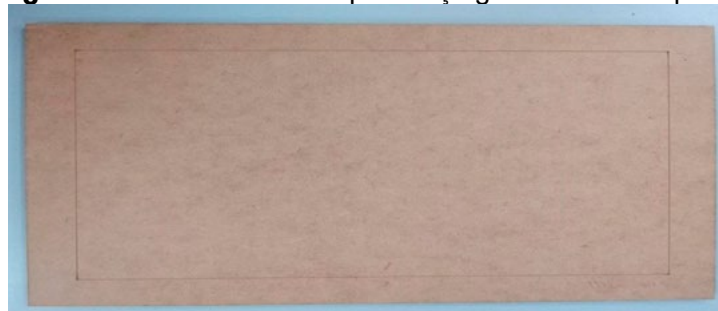
Figura 4 - Bastão engrossado com metal na ponta

BASTÃO



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

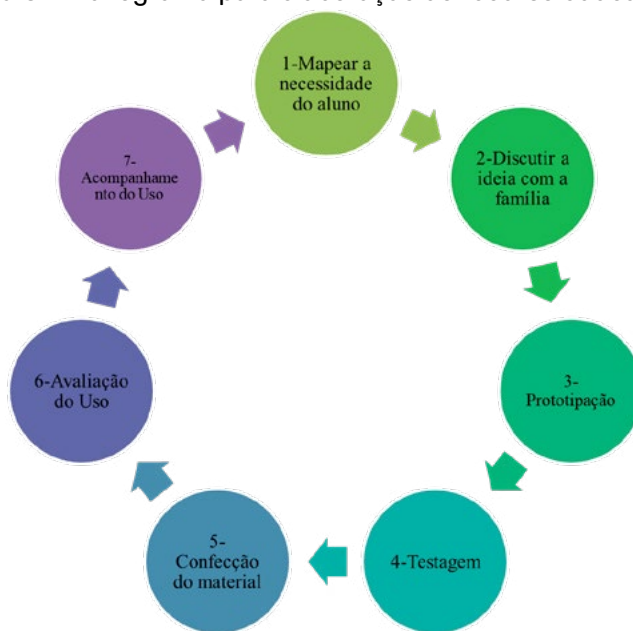
Figura 5 - Prancha com chapa de aço galvanizada acoplada



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

A prancha tem 35x25cm de tamanho, 0,6mm de espessura e pesa 700g.

Para a construção deste produto educacional foram realizadas as seguintes etapas, conforme o fluxograma apresentado na Figura 6. Este elemento permite uma melhor visualização do processo de evolução realizado pela professora de AEE e pesquisadora para implementar e utilizar o recurso na escola junto a alunos com deficiência (Fachinetti; Gonçalves; Lourenço, 2017).

Figura 6 - Fluxograma para elaboração do recurso educacional.

Fonte: Elaborado com base em Manzini e Santos (2002).

Para melhor compreensão das etapas do fluxograma e para sua conclusão, utilizou-se diferentes técnicas de registros, tais como: aplicação de questionário com a mãe do aluno via *WhatsApp*, avaliação e observação dos atendimentos que foram gravados e revistos ao longo de todo processo.

Segundo Manzini e Santos (2002) as etapas 1 (mapear a necessidade do aluno) e 2 (discutir a ideia com a família) do fluxograma são importantes, pois é nesse momento que se faz a identificação das características físicas/psicomotoras, que se propõe um estudo minucioso para reconhecer o aluno como um todo, seu contexto social e principalmente a dinâmica do ambiente escolar, e no caso deste estudo do ambiente virtual. Para concluir as etapas 1 e 2 do fluxograma foram utilizados três procedimentos:

- Questionário enviado a mãe: teve o propósito de levantar informações sobre o aluno e caracterizar o seu conhecimento sobre o uso de recursos de TA.
- Avaliação do aluno: foram elaboradas pela pesquisadora e pela professora de sala comum atividades que tiveram como objetivo caracterizar e identificar as habilidades que o aluno possuía, além de buscar eventuais dificuldades que apresentava e identificar seus níveis de comprometimentos e potencialidades. A avaliação foi realizada em colaboração entre as duas profissionais.
- Observação durante os encontros *online*, o que permitiu orientar a pesquisadora em relação aos aspectos físicos do espaço da casa onde seriam desenvolvidas as atividades, a postura do aluno em contato com elas, o manuseio do material, o repertório de conteúdos que estava sendo trabalhado e a receptividade do aluno em relação a tudo, inclusive ao professor. Essas observações foram gravadas e ocorreram durante um semestre (Fachinetti; Gonçalves; Lourenço, 2017).

Para análise do produto e registro das observações das aulas em que o aluno participou, foi preenchido um protocolo de observação. Esse protocolo era composto por itens que versavam sobre atenção, concentração e tempo de tela registrados de acordo com a observação das aulas gravadas e teve a finalidade de mensurar a frequência dos comportamentos do aluno enquanto utilizava o AMI durante as aulas de língua portuguesa, realizadas de forma síncrona via *Google Meet*, no período remoto. Para preenchê-lo, usou-

se os códigos do Quadro 1, com exceção da última questão que deveria ter como resposta “sim” ou “não”.

Quadro 1 - Protocolo de observação para professora do AEE, aplicado ao aluno com Artrogripose (DF).

Comportamento	Durante todo o tempo	Na maior parte do tempo	Esporadicamente	Nenhuma vez	Observações
Manteve atenção concentrada durante as atividades, ignorando estímulos externos			X		
Manteve concentração ativa e intencional durante a realização das atividades com o alfabeto móvel			X		
Demonstrou interesse em manusear o AMI		X			
A mãe precisou fornecer auxílio durante o uso do material	X				
Concluiu as atividades no tempo previsto de cada aula					Não

Fonte: Elaborado com base em Costa (2022).

Foi realizada a aplicação e validação do produto em parceria com a família no tanto no contexto do ensino remoto quanto no ambiente escolar presencial do aluno PAEE participante da pesquisa no final do ano letivo de 2021.

A seguir são apresentadas as metas estabelecidas pelo Plano de Ensino Individualizado (PEI) a fim de se conhecer as habilidades escolares a serem trabalhadas, os objetivos de cada uma, as observações e a avaliação do aluno.

Quadro 2 - Metas estabelecidas no PEI.

Exemplo de Metas Bimestrais			
Período: abril a novembro 2021			
HABILIDADES	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO
<i>Comunicação oral</i>	Utilizar a linguagem oral de forma que compreenda as comandas e seja compreendido.	O aluno apresenta dificuldades fonoarticulatórias. Durante a realização da atividade inicial demonstrou necessidade de ajuda para manter uma conversa com compreensão.	Realiza com apoio.
<i>Leitura e escrita</i>	Reconhecer e grafar as letras do alfabeto e do seu nome completo com autonomia.	O aluno reconhece as letras apenas do seu primeiro nome, porém em relação ao alfabeto não conseguiu memorizá-lo completamente.	Realiza com apoio

Fonte: Elaborado com base em Mascaro (2017).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), no início do processo de alfabetização torna-se importante que os estudantes adquiram alguns conhecimentos para que desenvolvam os processos fundamentais para ser alfabetizado, assim:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e

decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 90).

Foram elaboradas em contexto de colaboração com a professora de sala comum quarenta e oito atividades de língua portuguesa, norteadas pelas habilidades propostas pela BNCC e pela necessidade de aprendizagem do aluno. Elas foram aplicadas ao longo de um semestre com a mediação da mãe, ou seja, a dupla colaborativa planejava as atividades, o uso dos recursos e a mãe executava o planejamento remotamente.

No Quadro 3 é apresentado um modelo das notas de campo registrada durante o percurso da coleta de dados, como pode ser observado a seguir.

Quadro 3 - Modelo de nota de Campo.

Nota de campo:	Data: 07/05/2021	Hora: 16h às 16h50
Descrição da atividade: Preencher a palavra com a sílaba faltante. Foi explorado de maneira oral com aluno o nome das figuras dos animais presentes no exercício. Reflexões sobre o desenvolvimento do aluno durante a atividade: O aluno sentiu muita dificuldade em pronunciar o nome do animal que tinha a sílaba “ru” e a sílaba “lha”, e quando solicitado a pegar a sílaba correspondente para preencher o nome necessitou de apoio mais pontual para realizar. Nos demais nomes não teve problemas para completar. Reflexões sobre a atividade realizada: Mesmo explorando de forma oral o nome das figuras dos animais que continha no exercício, o aluno demonstrou dificuldade em realizar com autonomia as que continham a sílaba que não conseguia pronunciar e em consequência não conseguia escrever. É um menino muito esperto, e gosta muito de aprender, cada obstáculo ultrapassado representa grandes avanços.		

Fonte: Elaborado com base em Mascaro (2017).

Após a realização das atividades planejadas, a professora de AEE trocava informações com a professora de sala comum acerca do desenvolvimento do aluno e assim ambas planejavam as atividades futuras de acordo com a suas necessidades.

APLICAÇÃO E RESULTADOS

A aplicação do produto educacional desenvolvido para o aluno iniciou-se no mês de abril do ano de 2021 sob a ótica do ensino remoto e *online*.

Após realizados todos os ajustes de horário com a mãe, principal mediadora do processo, iniciamos os encontros que aconteceram semanalmente e tiveram duração de 50 minutos (tempo planejado) e perduraram por um semestre.

As atividades eram previamente enviadas à família de forma impressa, sempre planejadas de acordo com o PEI elaborado em conjunto com a mãe, professora de sala comum e de AEE. Antes do início dos encontros, a professora enviava mensagem à mãe do aluno via *WhatsApp* passando as orientações preliminares para que o ambiente de aprendizagem estivesse organizado e o material preparado para realização das intervenções.

A mãe sempre solícita auxiliava em todas as atividades e, com empenho, compareceu a todos os encontros marcados. Isso foi muito válido para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois com o passar do tempo ela mesma relatava que a criança estava mais

autônoma e que houve momentos, inclusive, em que foi possível que ele realizasse as atividades sem a participação direta dela.

Nesse sentido, a participação familiar na vida escolar dos seus filhos é fundamental para que eles consigam vencer suas dificuldades e inseguranças. Diante desse contexto há evidências de que a escola pode estimular a participação da família no processo de aprendizagem de seus filhos, promovendo a integração entre as instituições que juntas corroboram para a formação dos princípios morais de um estudante (Freitas e Santos, 2017).

Os resultados obtidos com o trabalho de parceria entre os professores de sala comum, Educação Especial e a família foram muito satisfatórios. Foi notório o avanço do aluno em relação as questões acadêmicas propostas neste estudo que visaram sua progressão no que tange a alfabetização em língua portuguesa.

Antes do início do trabalho e das intervenções, o aluno apresentava dificuldades significativas na leitura e escrita. Dentre elas estavam: dificuldade na memorização do alfabeto, no reconhecimento das letras, na pronúncia e na formação de sílabas.

Após a implementação do produto educacional permeada pelas estratégias de ensino, foi possível propor atividades que favorecessem o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Observou-se que com a utilização do AMI, o aluno conseguiu expressar melhor suas ideias e saberes acerca da construção da escrita, o que garantiu ao professor a visualização de uma nova ferramenta propulsora para o conhecimento, valorização, avaliação e intervenção do processo de aprendizagem (Paiva, 2019).

O uso de recursos adaptados, em conjunto com adaptações/adequações curriculares são exemplos claros de que é possível viabilizar estratégias para que crianças com dificuldades semelhantes coloquem em jogo os seus saberes, e motive os profissionais da educação a buscarem práticas pedagógicas que favoreçam a promoção da inclusão escolar e proporcione o sucesso na aprendizagem “não com notas altas e destaques, mas no sucesso do acolhimento, das oportunidades, da inclusão, da transformação por meio de ações mediadoras para um ensino de qualidade” (Costa, 2021, p. 123).

Esse material oportunizou a este aluno a realização da escrita de uma maneira simplificada e autônoma. O manuseio do AMI, assim como a mediação e as intervenções também o encorajaram, em algumas situações, a realizar atividades sem o apoio direto da mãe, demonstrando que os desafios são reais, porém possíveis de serem ultrapassados através de um ensino de qualidade, da utilização de recursos educacionais adequados às necessidades individuais e da mediação consciente, planejada e colaborativa entre família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o desenvolvimento do processo de escolarização da criança com artrogripose e o seu envolvimento com a construção da linguagem escrita, objeto de conhecimento aqui abordado, esta pesquisa objetivou oportunizar um material pedagógico acessível e inclusivo como apoio ao processo de alfabetização de um aluno com deficiência física por meio de atividades colaborativas entre a professora de sala comum, a professora do AEE e a mãe, tanto no contexto de ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19, quanto no ensino presencial.

Os resultados apontaram que o AMI se apresentou como produto educacional viável, favorável ao processo de ensino e aprendizagem, adequado ao uso no cotidiano escolar,

mesmo em contexto de ensino remoto, para atender as necessidades da alfabetização na perspectiva do letramento, tornando-se um recurso de tecnologia assistiva de fácil manipulação que auxilia no acesso a escrita alternativa.

Embora a maioria das escolas brasileiras permeie os seus ensinamentos com o uso da lousa, giz, lápis e papel, fica evidente que para fazerem uso de outros recursos faz-se necessário a formação continuada e o aumento das parcerias entre família, profissionais do ensino comum e do AEE, para que possam deixar de reproduzir em sala de aula a maneira como foram ensinados no seu percurso estudantil.

Assim, infere-se o quanto ter a disposição recursos educacionais interessantes, pautados nas características e necessidades educacionais dos alunos, aliados às mediações pontuais podem enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem. O AMI configura-se como um recurso educacional que pode ser utilizado tanto por crianças com deficiência física quanto por aquelas que apresentam algumas dificuldades na apreensão dos instrumentos convencionais de escrita, tornando o momento de estudo inclusivo e profícuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://fla.mec.gov.br/manutgeral.htm>>. Acesso em: 05 out. 2022.

COSTA, L. G. S. **Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**. 2021. 190f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2021.

COSTA, L. K. **Encontrando - um canal colaborativo: inclusão, autismo, histórias e matemáticas**. 2022. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2022.

FACHINETTI, T. A.; GONÇALVES, A. G.; LOURENÇO, G. F. Processo de construção de recurso de tecnologia assistiva para aluno com paralisia cerebral em sala de recursos multifuncionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, 2017, p. 547-562. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/qyz85FvMPNGzJmXmkHZ8CKJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FREITAS, L.C; SANTOS, R.O A importância da família no contexto escolar para o desenvolvimento da criança. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 4, n.2 – 2º semestre 2017, P.74-99. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica> > Acesso em: 20 out. 2023.

MASCARO, C. A. A. C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MANZINI, J. E.; SANTOS, M. C. F. **Portal de Ajudas Técnicas para Educação: Equipamento e Material Pedagógico Especial para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência Física**. Brasília. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf . >. Acesso em: Mar. 2022

PAIVA, M. A. F. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do Alfabeto Móvel Organizado**. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

RIOS, E. C. C. de S. **Colaboração família-escola na pandemia Covid-19**: Alfabeto Móvel Imantado como apoio à criança com deficiência física. 2022. 196f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru-SP, 2022.

JOGO KOGOCA: CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NA INTERFACE DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

KOGOCA GAME: CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL PRODUCT AT THE INTERFACE OF LARGE-SCALE ASSESSMENTS AND MATHEMATICS HISTORY

Eva Aparecida de Gois Caio³⁵
Marisa da Silva Dias³⁶.

RESUMO

O jogo Kogoca é um produto educacional que integra a pesquisa de mestrado profissional na área de Educação Matemática. Com objetivo de auxiliar professores e alunos no aprendizado de conceitos matemáticos, o jogo é um recurso didático elaborado com base nas habilidades e competências em matemática indicadas nos Direitos de Aprendizagem (1º ao 3º anos) e Descritores da Provinha Brasil (5º ano) do Ensino Fundamental I. Reflexões sobre questões educacionais e resultados das Avaliações em Larga Escala, o jogo, em formato de *quiz*, compreende questões objetivas, como na prova do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e contém oito fases, voltadas aos estudantes do primeiro ao quinto ano. Esse instrumento digital se apoia na história da matemática, envolvendo contextos de povos antigos que desenvolveram conceitos matemáticos (Idade da Pedra, Suméria, Egito, Babilônia, China, Índia, Arábia, Grécia) com a intenção de dialogar tal abordagem com o conhecimento das crianças, desde níveis mais simples aos mais complexos, ou seja, questões que exigem menor e maior nível de abstração e de relações, respectivamente. O jogo foi aplicado como piloto em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Os resultados foram satisfatórios levando em conta o envolvimento dos alunos e a análise do desempenho, indicando a propositura de outras situações didáticas.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; História da Matemática; Jogo.

ABSTRACT

The Kogoca game is an educational product that arises from professional master's research in the field of Mathematics Education. Its goal is to assist teachers and students in learning mathematical concepts. It is a didactic resource developed based on the mathematical skills and competencies indicated in the Learning Rights (1st to 3rd grade) and the Descriptors of the Provinha Brasil (5th grade) of Elementary School I. The game, presented in a quiz format, includes objective questions similar to those in the SAEB (Basic Education Evaluation System) test and consists of eight phases aimed at students from the first to the fifth grade. This digital tool is based on the history of mathematics, incorporating contexts of ancient peoples who contributed to the development of mathematical concepts from the Stone Age to civilizations such as Sumeria, Egypt, Babylon, China, India, Arabia, and Greece. The aim is to establish a connection between this historical knowledge and children's understanding, addressing questions ranging from simple to complex levels, requiring different levels of abstraction and understanding of mathematical relationships. The game was used as a test in a second-grade class in Elementary School, with satisfactory results in terms of student engagement and performance analysis, suggesting its application in other didactic situations.

³⁵ Mestre em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0009-0009-2069-834X>. E-mail: eva.gois-caio@unesp.br.

³⁶ Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, Brasil. <http://orcid.org/000-0002-451-2625>. E-mail: marisa.dias@unesp.br

Keywords: Teaching Mathematics; History of Mathematics; Elementary School; Game.

INTRODUÇÃO

A pesquisa e o produto educacional (jogo) foram impulsionados pela observação do processo de avaliação na realidade escolar, na qual muitas vezes as crianças são orientadas a responder modelos das Avaliações em Larga Escala (ALE) ao longo de períodos letivos. Isso gerou inquietação sobre a aprendizagem da criança: se ela realmente se apropriou dos conceitos matemáticos abordados ou apenas do processo, ou seja, a mecanização.

A construção do jogo Kogoca como objeto de aprendizagem espelhou-se na interface entre as ALE e a História da Matemática e, quanto à estrutura, nas questões de múltipla escolha das ALE. As questões visam contribuir com o ensino-aprendizagem da matemática e as *dicas* (texto de reflexão sobre o assunto da questão) têm a intenção de promover reflexões sobre cada conceito abordado, cujo acesso ao usuário é obtido no caso de seleção incorreta da alternativa.

Ao considerar os índices educacionais resultantes das ALE e a consequente classificação das escolas, observa-se que o contexto de estudantes, docentes e unidades escolares é desconsiderado. Indicamos que as ALE podem fazer parte do aprendizado, mas as notas devem ser entendidas como um parâmetro a ser analisado em relação à compreensão e apropriação de conhecimentos.

A intenção desse objeto de aprendizagem (Rebouças, Maia, Scaico, 2021) não é apenas ser uma ferramenta ou técnica adicional, mas atender a duas premissas: permitir a reflexão didática dos professores que, ao analisar contextos de aplicação, podem identificar possibilidades para sua prática, e oferecer um recurso de aprendizagem aos alunos, integrando saber matemático, novas tecnologias e função social dos jogos, inerente à idade. Na perspectiva pedagógica, o jogo digital Kogoca propõe favorecer estes aspectos embasados em historiografias da Matemática, considerando que os saberes são elaborados pela humanidade ao longo do processo de desenvolvimento civilizatório e evolução das sociedades, tendo objetivos e significado.

OBJETIVO

O objetivo deste artigo é apresentar o produto educacional Kogoca e a metodologia de sua produção, resultante da pesquisa de mestrado profissional de Gois-Caio (2017), que realizou um estudo sobre a consolidação das ALE e os resultados de proficiência em matemática ao término do Ensino Fundamental I.

O JOGO: PRESSUPOSTOS E METODOLOGIA

O público-alvo do jogo Kogoca são os estudantes do Ensino Fundamental I. Sua estrutura foi criada articulando os Direitos de Aprendizagem³⁷ e os Descritores da Prova Brasil³⁸

37 Os Direitos de Aprendizagem apresentam as Habilidades e Competências que crianças em idade de alfabetização tem, por direito, que aprender na escola - neste trabalho referente à linguagem matemática, abrangendo do 1º ao 3º anos do E.F. I, publicado pelo MEC em 2012.

38 Os descritores da Prova Brasil é um documento emitido pelo Governo Federal do Brasil que aponta

de modo a favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico, conceitual (Davydov, 1986), dos alunos e facilitar o reconhecimento das habilidades e competências a serem desenvolvidas nesta etapa do ensino por parte do professor.

A base teórica da pesquisa permeia o desenvolvimento do jogo, destacando-se a perspectiva histórico-cultural presente nos estudos de Davydov (1986) e Dias (2015) entre outros autores, no que concerne ao desenvolvimento de conceitos teóricos e ao pensamento teórico dos alunos. Esse pensamento é compreendido como uma forma de pensar que utiliza os conceitos desenvolvidos em suas aplicações para diversas situações, não se restringindo a casos particulares que os representem, mas proporcionando modos de generalização. As questões do jogo contribuem para o desenvolvimento do pensamento teórico, iniciando-se com relações simples para melhor compreensão do aprendiz e aprofundando-se gradativamente, de modo que o estudante seja capaz de responder questões mais complexas e abstratas sobre o mesmo conceito.

No que diz respeito ao uso do jogo no Ensino da Matemática, referimo-nos principalmente aos estudos de Smole (2007) que reconhece esse instrumento como uma ferramenta favorável ao processo de aprendizagem do aluno. Assim, o conhecimento pode ser apreendido em harmonia com a motivação da criança.

Mesmo quando empregados como entretenimento, os jogos são bons aliados no desenvolvimento de habilidades. No entanto, com uma intencionalidade pedagógica, a perspectiva desse recurso é desenvolver habilidades e competências matemáticas específicas por meio da resolução de problemas e investigação. Os alunos devem elaborar estratégias para realizarem a melhor jogada considerando as variáveis do jogo. Usado sob supervisão e orientação do professor, o jogo Kogoca é um recurso para aprendizagem da matemática, ao relacionar a progressão nas fases do jogo, com relações conceituais da matemática no ato de jogar, ou seja, “refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Podemos dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática” (Smole; Diniz; Cândido, 2007, p. 11).

O jogo Kogoca, por meio das imagens e questões propostas, desenvolve uma história criada com base em informações da História da Matemática. A exploração dos assuntos matemáticos permeia toda a ação de jogar, primando pela qualidade das informações dispostas e questionadas. As imagens do plano de fundo se modificam conforme a época histórica, assim como as vestimentas da personagem, com o intuito de envolver o aluno em um contexto que lhe permita identificar semelhanças e diferenças com atividades e objetos dos dias atuais.

O enredo do jogo tem como tema a ficção científica de viagem no tempo: Uma astronauta e cientista, Isa Kogoca, viaja em busca de sua mãe, Iv Kogoca, que saiu em missão quando Isa tinha quatro anos. Criada por seu padrinho Mark, orientador de sua mãe, e Noryb, sua assistente, Isa acreditava que sua mãe pudesse estar viva, presa à órbita do buraco negro que fora investigar – já que o tempo pode ser relativo em diferentes espaços do universo. Contudo, Isa se perde em um dos buracos de minhoca³⁹ devido a uma falha de sua nave

para as habilidades e competências exigidas nas Avaliações de Larga Escala nos anos em que a mesma é aplicada. Neste trabalho foi usado a parte referente ao 5º ano do EF I. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar 2013 (versão atualizada). Brasília, 2013. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf>. Acesso em: 04/11/2023.

³⁹ Buraco de minhoca é o nome popular dado a uma solução exata das equações de Einstein para a relatividade geral. Essa solução é conhecida na Física pelo nome de Ponte de Einstein-Rosen, no entanto, a existência dessas estruturas é meramente especulativa, uma vez que não existem observações

e acaba viajando pelo tempo-espaço. Com isso a chave da nave, o Cristal do Tempo, se parte em fragmentos que precisam ser recuperados e unificados para que Isa pudesse novamente ligar sua máquina. Os fragmentos têm os formatos dos sólidos geométricos de Platão, e essas unidades geométricas são o prêmio de cada uma das fases concluídas, quando os elementos se fundem novamente no Cristal do Tempo. Durante as fases, cada parte conquistada é posta como pingente em uma pulseira, guardada em uma bolsa com o símbolo do Olho de Hórus (símbolo de frações do todo). Durante o percurso o drone Fahg sempre a acompanha, dando dicas sobre a resolução dos problemas propostos à Isa. Nesse contexto, o aluno responde como se fosse a personagem e as dicas funcionam como indicadores para reflexão dos alunos quando há erro na resposta.

Perpassando pelas fases, através da apreensão de conceitos mais básicos nas questões iniciais, é possível responder de modo mais eficiente às próximas, que exigem níveis mais complexos de compreensão dos conceitos (por exemplo, conceito de maior e menor: na primeira fase, basta a observação visual para responder; nas fases intermediárias, a comparação é entre valores numéricos e, nas últimas, entre resultados de cálculos).

Os alunos viajam com Isa pela história da matemática, pois em cada fase a relação de um povo com a matemática é abordada conforme seu contexto histórico. Embora haja muito uso da linguagem visual no jogo, o mesmo está estruturado com perguntas, respostas e dicas em linguagem verbal e matemática. Considera-se a faixa etária dos alunos e o processo de alfabetização (inclusive em matemática), no processo de introdução da linguagem matemática.

A estruturação do jogo fundamenta-se nos estudos de Paul Schuytema (2008): é necessária a elaboração de uma história inicial, as etapas do jogo e a escolha da *engine*⁴⁰ que permite a criação do aplicativo executável. Para tanto, foi feita a “planta baixa” do jogo, tão essencial quanto o alicerce de uma casa para evitar falhas do projeto, segundo descreve o autor. Foi escolhido o *design* por uma sequência de passos, sob o intuito de que a criança consiga responder sozinha às questões, mas que, pelo uso intencional pedagógico, os resultados sejam mais eficazes.

O planejamento culminou na divisão do jogo em oito fases organizadas conforme os Direitos de Aprendizagem da matemática e o conjunto de Habilidades e Descritores da área de Matemática para o 5º ano (EF I), abordados na Prova Brasil desde o início de suas edições (Gois-Caio, 2017). Desse modo, as fases do jogo são condizentes a cada ano escolar, relacionando imagens de períodos históricos à progressão das fases e sistematização da matemática.

Figura 1: Pré Fase - Pré História



Fonte: Adaptado de Gois-Caio (2017)

astronômicas que reforçam a sua existência. Os buracos de minhoca podem ser visualizados como túneis com duas saídas que separam pontos distintos do espaço-tempo, ou seja, diferentes localizações ou diferentes pontos do tempo. De acordo com as equações, esses pontos podem tanto estar localizados no mesmo Universo como em universos distintos. (Helerbrock, 2023, s.p)

40 O termo *engine* está ligado ao uso: *game engine*, que é um sistema integrado que permite, através da I.A., a jogabilidade dos personagens em um ambiente gráfico. Portanto, uma *engine* pode ser compreendida como uma plataforma que facilita a programação dos jogos.

A **Pré-Fase** sustenta-se no contexto pré-histórico. Considera-se que as primeiras formas de organização social possuíam divisão de atividades por gênero e organização grupal, favorável à sobrevivência. As questões têm por base os Direitos de Aprendizagem mais simples do primeiro ano, como: “Compartilhar, confrontar, validar e aprimorar os registros das suas produções, nas atividades que envolvem a quantificação numérica. Introduzir/Aprofundar”. (MEC(b), 2012, p. 73)⁴¹. Para tanto, em uma questão aborda comparações e a nomenclatura grande, média e pequena.

Figura 2: Fase 1: Suméria



Fonte: Adaptado de Gois-Caio (2017)

A **Fase I** se passa na Suméria, uma das primeiras civilizações organizadas de modo mais complexo na Antiguidade. As questões são contextualizadas na vida desse povo e abordam também os Direitos referente ao 1º ano, por exemplo:

Os sumérios acreditavam que os deuses lhes davam um período grande de claridade para poder desenvolver suas atividades e um período longo de escuridão, no qual aproveitavam para descansar. A este período de claridade e escuridão juntos, damos um nome, qual? (Dia, Noite, Semana) Dica: A cada vez que observamos o sol nascer, contamos o início de um novo dia, que só terminará quando o sol nascer novamente. (Gois-Caio, 2017, p.98).

Figura 3: Fase II - Egito



Fonte: Adaptado de Gois-Caio (2017)

A **Fase II** é ambientada no Antigo Egito e apresenta questões referentes a conhecimentos matemáticos do 2º ano, como:

As pirâmides são poliedros, ou seja, tem faces e ângulos. Qual das imagens abaixo, referente ao Egito, Isa pode notar que não é um poliedro? (Moeda Antiga, Pedras de Calçamento, Blocos de Construção). Dica: Poliedros são formas (sólidos geométricos) com faces planas, formadas por polígonos, e que possuem ângulos. Corpos redondos não tem estas características. (Gois-Caio, 2017, p.103).

⁴¹ Direitos de Aprendizagem. Publicado em 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

Os Direitos de Aprendizagem do 2º ano são diversos. Em relação à questão citada, destacamos: “Reconhecer corpos redondos e não redondos (poliédricos). Aprofundar/Consolidar” (MEC(b), 2012, p. 79) e “Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de situações-problema em Matemática e em outras áreas do conhecimento. Introduzir/Apresentar.” (MEC(b), 2012, p. 80).

Figura 4: Fase III – Babilônia



Fonte: Adaptado de Gois-Caio (2017)

A Fase III é ambientada na Babilônia Antiga. Em algumas questões, mais de um Direito de Aprendizagem está presente, por exemplo a questão:

Para medir uma área triangular de plantio os babilônios utilizavam números de base 60 contando as falanges dos dedos. Em uma área com 20 metros de cada lado, quantas vezes eles passariam por todos os dedos até chegar no 60 (perímetro da área plantada), utilizando nosso sistema de numeração? (Uma vez, Três vezes, Cinco vezes) Dica: No sistema sexagesimal (base 60) eram contados os “nós” de quatro dedos de uma mão. Seguindo esta ideia e nosso sistema de numeração, conte nos dedos para responder quantas vezes temos que contar até doze para chegar no numeral sessenta. (Gois-Caio, 2017, p.113)

Esta questão envolve mais de uma habilidade, referindo-se aos Direitos, “Composição (juntar e separar). Aprofundar/Consolidar” e “Construir a notação aditiva, lendo, escrevendo e interpretando situações vivenciadas; produzir diferentes composições aditivas para uma mesma soma. Consolidar” (MEC(b), 2012, p. 74).

Figura 5: Fase IV – China



Fonte: Adaptado de Gois-Caio (2017)

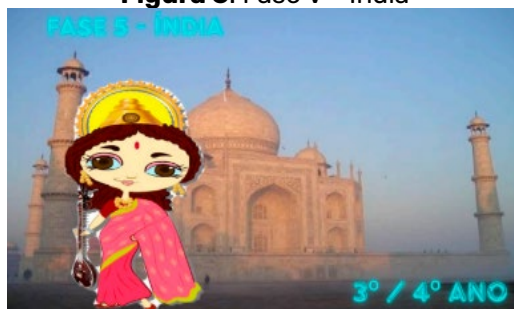
A **Fase IV**, ambientada na China Oriental, aborda questões referentes aos Direitos de Aprendizagem do 3º ano, por exemplo:

Os relógios de sol chineses funcionavam bem, mas tinham um problema. Durante a noite ou em dias chuvosos não se podia marcar as horas. O sol brilhava no céu em média 12 horas (desde seu nascimento até se pôr) permitindo o funcionamento do relógio. O tempo restante, à noite, era semelhante. Quantas horas tem um dia? (12 horas, 18 horas, 24 horas) DICA: A quantidade de horas do dia e da noite são iguais, logo, apenas somar

a quantia duas vezes (uma vez para o dia e uma vez para a noite) já é o suficiente. (Gois-Caio2017, p. 122-123).

Esta questão se refere a mais de uma habilidade, abrangendo os direitos: “Construir a noção de ciclos por meio de períodos de tempo definidos através de diferentes unidades: horas, semanas, meses e anos. Aprofundar/Consolidar” e “Identificar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano – e utilizar calendários e agenda. Aprofundar/Consolidar” (MEC(b), 2012, p. 82).

Figura 6: Fase V – Índia



Fonte: Adaptado de Gois-Caio (2017)

A Índia Antiga é o ambiente da **Fase V**, cujas questões se referem aos Direitos de Aprendizagem do 3º ano, complementando os da fase anterior. Exemplo:

A população indiana é dividida em castas. Nesta sociedade quem nasce pertencendo a uma casta não pode se mover para outra, pois é desejo de Brahma, o maior deus hindu, que tudo e todos tenham seu lugar. Observe o gráfico abaixo que Isa montou ao observar grupos de crianças que passavam perto do Ganges. Qual a tabela que representa os dados que Isa contou? (Tabela 1, Tabela 2, Tabela 3) Dica: Os dados de um gráfico e de uma tabela referentes a um mesmo assunto apresentam os mesmos dados. (Gois-Caio, 2017, p. 132)

Esta questão é referente aos Direitos: “Ler, interpretar e fazer uso em diversas situações e em diferentes configurações (anúncios, gráficos, tabelas, rótulos, propagandas), para a compreensão de fenômenos e práticas sociais. Consolidar”, “Ler e interpretar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos. Aprofundar/Consolidar” e “Problematizar e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos. Aprofundar”. (MEC(b), 2012, p. 84)

Até esta fase estão presentes os Direitos de Aprendizagem em seus eixos estruturantes: Números e Operações, Pensamento Algébrico, Grandezas e Medidas, e Tratamento da Informação. A partir da 6ª fase, a estrutura das questões se dá pela observação dos Descritores do conhecimento matemático da Provinha Brasil.

Figura 7: Fase VI – Arábia



Fonte: Adaptado de Gois-Caio (2017)

A Arábia é o ambiente escolhido para a **Fase VI**, visando o trabalho de consolidação dos Direitos de Aprendizagem e a introdução dos Descritores presentes na Prova Brasil. Vale ressaltar que a resolução de problemas não tem o foco nos mecanismos de cálculos, mas sim na utilização deles. Por exemplo:

A culinária dos árabes é interessante e diferente da brasileira. Alguns deles se referem ao cozimento de animais bastante exóticos para a cultura brasileira, como olhos e cérebro de ovelhas. No preparo de uma sopa, em um lar que Isa visitou, a cozinheira utilizou ovelhas. Para cada prato eram postos $\frac{1}{4}$ de um cérebro dividido e utilizados 2 olhos. O filho da mulher se alimenta muito bem, enquanto Isa pediu 1 porção de alimento ele pediu 3. Quantas ovelhas teriam que ser sacrificadas apenas para os dois se alimentarem? (Precisaria de metade de uma ovelha por causa dos olhos; Precisaria de 2 ovelhas por causa dos olhos, iria sobrar cérebro; Precisaria de 1 ovelha por causa do cérebro, iria faltar olhos). Dica: Somar as partes para se chegar ao todo pode auxiliar na contagem..., mas é preciso raciocinar! O cérebro sempre fora dividido em 4 partes, e cada animal tinha apenas dois olhos. (Gois-Caio, 2017, p. 139)

Essa questão se refere ao Direito: “Produzir registros espontâneos para representar quantidades, procedimentos de cálculo, a resolução de situações-problema do campo aditivo e do multiplicativo, comunicando, compartilhando, confrontando, validando e aprimorando suas produções” e “Recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática. Aprofundar/Consolidar” (MEC(b), 2012, p. 75)

Figura 8: Fase VI - Grécia



Fonte: Adaptado de Gois-Caio (2017)

A **Fase VII** é a última e compõe um desafio. Com referência aos deuses do Olimpo como contexto, a fase oferece um *feedback* para o professor sobre o desenvolvimento dos alunos por meio da análise de seu desempenho, pois são abordadas questões que se referem aos Descritores do SAEB. O jogo oferece uma questão para cada Descritor, tal qual na Provinha Brasil. Entre elas:⁴²

Entre gregos, o filósofo e matemático Platão descreveu o mundo através de 5 formas geométricas: Os 5 poliedros de Platão que representavam o ar, a água, o fogo, a terra e o universo (como os cristais conquistados por Isa). Qual a diferença quanto a forma que se vê entre esses poliedros e a representação do globo terrestre? (Os sólidos de Platão são poliedros e o globo terrestre é um corpo redondo; Os sólidos de Platão são corpos redondos e o globo terrestre é corpo cilíndrico; Os sólidos de Platão são cúbicos e o globo terrestre é corpo redondo). (Gois-Caio, 2017, p. 147).

Esta questão se refere ao eixo Espaço e Forma, em que o segundo descritor traz: “D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.” (MEC (d), 2008, p.107).

⁴² SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica. Para mais informações: <https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=perguntas%20frequentes%20saeb>

Notando a variedade das questões e os contextos envolvidos, além da área de matemática, vale ressaltar que o jogo é uma proposta interdisciplinar, podendo ser explorado em outras disciplinas, uma vez que menciona sobre buraco negro, buraco de minhoca, regiões geográficas e culturas diversas, artefatos das civilizações, construções como pirâmides e templos; tudo em enredo envolvente com o qual as crianças se identificam, inclusive sendo assuntos explorados em histórias infantis e no cinema.

Os personagens, em suas representações imagéticas, possuem alguns traços característicos de grandes personalidades da história e da ciência: Mark, que aparenta ter por volta de cinquenta anos e tem cabelos grisalhos e um tanto quanto arrepiados, alude à imagem difundida de Albert Einstein, que sugeriu a possibilidade de dobradura do tempo-espaço e teoria da relatividade; Fahg é um drone que remete a uma tecnologia atual, possui Inteligência Artificial e permite, por meio de dados já inseridos na programação, expor maneiras de se resolver problemas, fornecendo dicas de recondução do pensamento quando há erro em resposta; Noryb, cujo nome é formado por um tipo de anagrama do nome Byron, advém do famoso Lord Byron, poeta. Sua filha, Ada Lovelace, foi matemática e primeira programadora da história, fazendo funcionar com seus algoritmos a máquina analítica de Charles Babbage (cientista que criou a máquina de calcular).

O jogo foi construído como um protótipo. Essa versão não foi, neste primeiro momento, pensada enquanto adaptação completa para deficientes físicos, mas compreende-se que há tal possibilidade.

APLICAÇÃO E RESULTADOS

As crianças de um 2º ano do Ensino Fundamental I, no ano de 2017, jogaram com o protótipo, desenvolvido como executável, utilizando a linguagem de programação *Unity*⁴³. Elas adotaram o nome: “jogo da Bonequinha” como denominação carinhosa ao jogo “Kogoca”. Durante esse período, elas participaram das fases I, II e III, nas quais apresentaram bastante envolvimento com as histórias e os desenhos, além de contribuir com a avaliação da ferramenta.

As crianças apresentaram avanços ao longo do uso do jogo. A pesquisa de Gois-Caio (2017) utilizou as dificuldades encontradas como base para sugerir outras situações de aprendizagem com o mesmo conteúdo. Em atividades avaliativas, um aluno mencionou “...mas isso é fácil professora, lembra que vimos isso no seu jogo?”, mesmo abordando um contexto não semelhante ao enunciado da questão do jogo. Assim, o protótipo buscou contribuir com o desenvolvimento do pensamento matemático, sintetizado por Santaló (2001, p.16): “Os conceitos fundamentais devem repetir-se a partir de diferentes enfoques, indicando o caminho para suas possíveis extensões e aplicações que o aluno terá que buscar no futuro por conta própria, quando as necessitar”.

Uma curiosidade manifestada pelas crianças provocou a discussão sobre o papel das mulheres na produção científica. Isa usa vestimentas que aludem a personalidades femininas da história dos lugares por onde passou, seja sob uma aparência mitológica ou humana. As discussões sobre potencialidades de aprendizagem e a aplicação do saber favorecem a autoestima, e considerando o envolvimento dos estudantes, pode-se afirmar que é um recurso de aprendizagem que contribuiu na formação dos alunos.

⁴³ *Unity* foi a linguagem de programação escolhida para gerar um programa executável do jogo, passível de se fazer download e utilizar em desktops ou laptops, podendo ser chamado de software para desktop.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo Kogoca estruturado em formato de *quiz* constituiu-se como um objeto de aprendizagem com boas perspectivas de colaboração com o desenvolvimento do pensamento matemático do aluno e suporte ao professor. Além da abordagem da História da Matemática e dos Direitos de Aprendizagem e Descritores, do seu caráter interdisciplinar, do aspecto lúdico e do uso de tecnologia pode-se pensar, didaticamente, sobre o tempo e meios necessários para apropriação de conhecimento matemático, favorecendo as individualidades, e, os erros associados às dicas fornecidas, servem de subsídios para o desenvolvimento da autonomia.

O enredo buscou concatenar a sistematização matemática relacionada à história da humanidade com a fantasia presente no contexto infantil. O uso de imagens no ensino da matemática é um recurso adicional do jogo que permite ao aluno imaginar-se como personagem e dar significado às situações vivenciadas pela protagonista.

Acredita-se que o potencial do jogo seja favorecer o ensino da matemática à medida que seja utilizado por professores e que se amplie sua aplicação para outras crianças.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, Vasili. **Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Revista Soviet Education. August/VOL XXX, N° 8, 1986.

DIAS, Marisa da S. **A atividade e o lógico-histórico como princípios norteadores para formação da imagem conceitual**. In: Cadernos de Docência na Educação Básica IV, 1 ed., São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, v.4, p. 9-18.

GOIS-CAIO, Eva Aparecida de. **A construção do jogo Kogoca na interface entre Avaliação em Larga Escala e Aprendizagem Matemática**. Disponível em: <https://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=1022#>. Acesso em 18/12/2023.

HELERBROCK, Rafael. **“Buraco de minhoca”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/fisica/buraco-minhoca.htm>. Acesso em 14 de abril de 2024.

MEC (a). **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. Publicado em Brasília, 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 16/11/2023.

MEC (b). **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do E.F. I**. Publicado em Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28/10/2023.

MEC(c). **Evolução do IDEB**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/35059432-leonel-lowande-mendes-goncalves-emeief/ideb>. Acesso em: 01/01/2024.

MEC (d). **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf Acesso em 15/09/2023.

REBOUÇAS, Ayla Dantas; MAIA, Dennys Leite; SCAICO, Pasqueline Dantas. **Objetos de Aprendizagem: da Definição ao Desenvolvimento, Passando pela Sala de Aula**. In: PIMENTEL,

Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa O. (Org.). *Informática na Educação: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.5) Disponível em: <<http://ieducacao.ceie-br.org/objetos-aprendizagem>>. Acesso em 14/04/2024.

SANTALÓ, Luis A. **Matemática para não matemáticos**. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. (org.). Trad. Juan Acuña Llorens. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 2a reimpressão, 2001.

SCHUYTEMA, Paul. **Design de games: uma abordagem prática**. Tradução de Cláudia Mello Belhassof. Revisão técnica: Paulo Marcos Figueiredo de Andrade. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos matemáticos de 1o a 5o ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



SEQUÊNCIA DE ENSINO DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO DO PROCEDIMENTO DIDÁTICO

WRITING TEACHING SEQUENCE IN HIGH SCHOOL: PERCEPTION OF LEARNING AND EVALUATION OF THE DIDACTIC PROCEDURE

Kathia Alexandra Lara Canizares⁴⁴
Rosa Maria Manzoni⁴⁵

RESUMO

Este relato de experiência, do campo da Engenharia Didática de Ensino de Língua, tem por objetivo apresentar a percepção de estudantes de ensino médio sobre uma sequência de ensino, após a participação de uma intervenção didática de 17 horas-aula, visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção do gênero dissertação argumentativa de vestibular. Para tais finalidades foram feitas perguntas fechadas e abertas no intuito de registrar as percepções sobre as dificuldades relacionadas com a sequência de ensino, adequação do tempo de intervenção e obstáculos na escrita. Os resultados apontam para repensar sobre a forma de organização da sequência didática, no formato de intervenção compacta ou distribuída ao longo do ano escolar.

Palavras-chave: Avaliação de Sequência Didática. Dissertação Argumentativa de Vestibular.

ABSTRACT

This experiential account, from the field of Didactic Engineering in Language Teaching, aims to present high school students' perceptions of a teaching sequence following a didactic intervention of 17 class hours. The intervention aimed at developing language skills to produce the argumentative essay genre for college entrance exams. To achieve this purpose, both closed and open-ended questions were used to record perceptions regarding difficulties associated with the teaching sequence, the adequacy of the intervention time, and obstacles in writing. The results suggest a need to rethink the organization of the didactic sequence, whether in the form of a compact intervention or distributed throughout the school year.

Keywords: Didactic Sequence Assessment. Entrance Examination Argumentative Dissertation.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar informações sobre a percepção dos estudantes participantes de uma experiência de intervenção de ensino, organizada numa sequência didática, que teve como intuito promover capacidades de linguagem na escrita de textos, de alunos da terceira série de ensino médio, de uma escola pública do interior de São Paulo, tendo por alicerce as abordagens teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (Bronckart, 2003, 2006, 2013), da Sequência Didática – SD e Engenharia Didática

⁴⁴ Mestre em Docência para a Educação Básica UNESP, Bauru; professora da educação básica, doutoranda em Estudos linguísticos UNESP, Araraquara, bolsista CAPES, membro do GEPELin. <https://orcid.org/0000-0001-7912-3449> e-mail: kathia.canizares@unesp.br

⁴⁵ Livre docente em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa. Doutora em Letras pela UNESP, Assis; professora adjunta FC - UNESP, Bauru; líder do GEPELin. <https://orcid.org/0000-0001-5921-0879> e-mail: rm.manzoni@unesp.br

do Ensino da Língua – EDEL, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Dolz e Abouzaid (2015); Bronckart (2013) e Dolz (2016).

A organização do ensino, em torno de um gênero de texto/discurso, no formato sequência didática, atende as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), por considerar que o ensino de Língua Portuguesa deve prezar pelo tratamento do texto como unidade de trabalho a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo, no qual os saberes sobre a língua, norma-padrão e diferentes semioses são mobilizados, visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, possibilitando, assim, a maior participação de práticas nas diferentes esferas da atividade humana. Além disso, ensinar a escrita para alunos das séries finais do Ensino Médio, de escolas públicas, carregados de deficiências sobre o conhecimento da estrutura e funcionamento da língua, por diferentes motivos sócio-políticos e históricos, não é fácil e, sem dúvida, ainda é um grande desafio.

Adota-se a concepção de sequência didática de ensino de língua, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”, que dialoga também com a concepção de Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) a afirmar que é uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”

Neste estudo, ademais de concordar com Manzoni (2012, p.133) sobre a formação da consciência relacionada ao domínio da linguagem, o olhar sobre as práticas de ensino, no contexto da escrita em torno da dissertação argumentativa de vestibular (DAV), não são apenas desenvolvidas com exclusividade para a/pela escola, visto que ao exercer aluno a sua cidadania, plenamente instrumentalizado, apropria-se de conhecimentos sobre o gênero de texto/discurso em questão, demonstra seu domínio na modalidade escrita e padrão da língua portuguesa em diversos processos de seleção (concursos públicos e vestibulares), transcende para o além da escola.

Este relato é um recorte de pesquisa de mestrado (Canizares, 2019) e, portanto, informações detalhadas podem ser encontradas na respectiva dissertação. Neste trabalho, são apresentadas algumas percepções de 40 estudantes pertencentes a uma turma da terceira série do ensino médio, que participaram da intervenção didática, por cerca de um mês, em 2018. Nesse sentido, após a produção final de textos, foi proposta aos estudantes a realização da avaliação da sequência didática, para refletir sobre o processo, considerando que as contribuições dos estudantes poderão orientar novas intervenções. Para tal finalidade alguns questionamentos foram realizados, mas antes de tudo, com o intuito de localizar o objeto que foi abordado pelos estudantes, primeiramente, faz-se necessário apresentar, de forma sucinta, a sequência didática de ensino de escrita do gênero dissertação argumentativa de vestibular.

PERCURSO DA INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ENSINO

As informações sobre a percepção e avaliação dos estudantes foram observadas a partir de uma intervenção didática em forma de sequência didática para o ensino e/ou desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção escrita da DAV, considerando situações de aprendizagem e produções coletivas, com colegas de turma e com o professor, e individuais (a própria escrita), seguindo propostas de Dolz (1994); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 2010) e Bronckart (2013). Sob essa ótica, a sequência contemplou: apresentação da

situação inicial e avaliação formativa (produção inicial); oficinas modulares (módulos), com propostas de tarefas, considerando as diferentes dimensões ensináveis do gênero de texto/ discurso, assim como observando as capacidades de linguagem que ainda necessitavam ser desenvolvidas para a escrita do texto em questão; avaliação somativa e produção final de textos, possibilitando as constatações observadas ao longo do processo.

Entre setembro e outubro de 2018, ao longo de 17 horas-aulas, foi realizada a intervenção, organizada em forma de sequência didática e centrada na DAV, como objeto de estudo e instrumento de ensino. As oficinas começaram com a apresentação inicial das atividades propostas, explicitação dos objetivos, visando à conscientização do processo, entrega de roteiro de trabalho (para otimizar o tempo), desenvolvimento e, algumas vezes, produção de textos curtos e correção de atividades; sempre trabalhando em grupos de cinco estudantes, interagindo o tempo todo. As intervenções do professor variaram em função das necessidades dos grupos; às vezes com correções orais diretas e questionamentos.

Na **situação inicial**, após a explicação da consigna, foram esclarecidas questões sobre o gênero de texto e projeto de escrita. Em seguida, para a primeira escrita, foi entregue a consigna, composta por excertos sobre o tema, instruções e com a proposta temática de redigir uma dissertação, no formato do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), sobre o tema: *Reconhecimento das especificidades da literatura de autoria indígena em meio a tantos apagamentos e a sua inserção na escola: apenas variação de uma mesma concepção de homem ou um novo olhar sobre a identidade brasileira?*

No verso da folha da proposta, havia uma grade com os critérios de avaliação: coerência no conjunto do texto; adequação ao gênero; pertinência das informações; adequação do conteúdo temático; progressão de frases e parágrafos; *layout* com título opcional; sequência argumentativa; organizadores lógico-argumentativos e enumerativos (conexão); coesão nominal; coesão verbal; gerenciamento e atribuição das vozes; adequação de marcas modais; problemas de escrita de natureza transversal (ortografia, pontuação, separação silábica, acentuação de palavras, concordância). Cada um desses critérios foi explicado aos alunos. Nesse sentido, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), a explicação da terminologia permite “introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor”.

Depois da escrita, os alunos trocaram seus textos e avaliaram-nos segundo a grade de análise elaborada de acordo com o objetivo do procedimento, classificando cada critério como presente, parcial ou ausente, com a finalidade de colocá-los em situação de conscientização da sua própria escrita. Após essa etapa, o professor avaliou os textos guiando-se pelos mesmos critérios para direcionar as tarefas das oficinas da sequência didática. O quadro 1 apresenta sucintamente as atividades e objetivos de cada uma das oficinas.

Quadro 1 – Sequência didática de ensino – gênero textual DAV

	Objetivos	Atividades	
<i>Situação Inicial</i>			
Apresentação do projeto de comunicação. Avaliação formativa e produção inicial	Esclarecer o objetivo principal do projeto, a metodologia e forma de avaliação. Avaliar capacidades de linguagem que os alunos faltam desenvolver na produção da DAV.	Apresentação do projeto de dizer. Leitura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) e do termo assentimento livre esclarecido (TALE). Reconhecimento dos critérios de avaliação. Produção escrita da DAV	3h

Módulo I			
OFICINA 1 Importância e características da DAV Introdução	Identificar a função social da argumentação e as características constitutivas do gênero (layout).	Identificação de autoria e interlocutores, intencionalidade de gêneros diversos da ordem do argumentar. Plano geral da DAV: observação e análise de textos autênticos. Reconhecimento tema, problema e tese.	2h
OFICINA 2 Estrutura do texto argumentativo	Conhecer e planificar estratégias argumentativas.	Identificação da sequência argumentativa em diferentes gêneros da ordem do argumentar. Compreensão da consigna dos processos seletivos de vestibular.	2h
OFICINA 3 Estrutura da sequência argumentativa	Reconhecer o esquema da sequência textual argumentativa. Construir sequências argumentativas.	Proposição de premissas e conclusões. Reorganização de sequências. Reconhecimento e uso dos tipos de estratégias argumentativas. Construção de argumentação contrária.	2h
Módulo II			
OFICINA 4 Marcadores textuais: conectores	Reconhecer e utilizar operadores argumentativos, e organizadores textuais.	Uso de operadores nos argumentos causa/consequência e argumentação concessiva, de refutação, contestação e de ressalva.	2h
OFICINA 5 Mecanismos enunciativos: vozes e modalizadores textuais	Desenvolver argumentos por autoria. Identificar e usar vozes sociais. Reconhecer expressões que denotem modalização. Redigir conclusões com intervenção social.	Uso de modalizadores que constituem os argumentação de certeza e probabilidade. Reconhecimento de vozes e argumentos por autoria. Vozes sociais na conclusão do ENEM.	2h
OFICINA 6 Questões transversais: revisão gramatical	Identificar falácias e ilogismos. Desfazer as ambiguidades. Revisitar algumas questões gramaticais.	Falácias, ilogismo e ambiguidade. Crase, colocação pronominal e uso de mesmo/mesma como substituto do pronome ou substantivo.	2h
Finalização Avaliação somativa ou produção final	Avaliar capacidades linguagens que os alunos desenvolveram na produção final da DAV	Produção escrita da DAV. Acesso à grade de avaliação e avaliação pelos pares.	2h

Fonte: Canizares (2019).

Na oficina I, foram realizadas tarefas de análise e identificação de autoria, interlocutores, intencionalidade e função social de diversos gêneros de textos da ordem do argumentar; discussão e percepção das representações da situação de comunicação de diferentes textos de referência; análise de textos para promover a observação atenta das partes constitutivas, ou plano geral da DAV, utilizando-se de exemplares autênticos do processo seletivo ENEM, conhecidas como “Redação nota 1000”, observando o *layout* do texto, a organização da introdução, desenvolvimento, conclusão e cumprimento da proposta de intervenção. Finalmente, foi proposta a produção textual extrassala de um texto opinativo-argumentativo, discutido na aula seguinte.

Na oficina 2, foram desenvolvidas tarefas de observação da estrutura da introdução do texto argumentativo, identificando tema, problema, tese e formas de planejamento. As tarefas abrangeram o processo de problematização a partir de um tema polêmico; análise e identificação de possíveis teses em excertos sobre temas diferentes; identificação e redação de um ponto de vista. Finalmente, após a explicação das estratégias de planejamento, utilizaram-se excertos retirados de produções textuais sobre temas de vestibulares passados, visando à identificação das diferentes estratégias que os autores usaram para compor a introdução da DAV.

Na oficina 3, tarefas foram realizadas visando à identificação da estrutura e à reorganização das sequências argumentativas, proposição de premissas e conclusões; reconhecimento e construção de estratégias argumentativas; identificação e diferenciação dos componentes da sequência textual argumentativa. Finalmente, foi proposta a identificação da estratégia argumentativa de causa e consequência em textos; redação da conclusão a partir de premissas, considerando as possíveis justificativas; identificação de opinião contrária a uma tese.

Na oficina 4, foram realizadas tarefas relacionadas à análise e uso de operadores argumentativos, de concessão, refutação, contestação e ressalva; escolha do operador adequado dentre uma coletânea de unidades linguísticas e de textos segmentados; conexões de trechos de textos por meio de um operador de argumentação contrário ou concessivo; identificação de falácias; exercícios de interpretação e reescrita de textos para desfazer a ambiguidade ocasionada pela ausência e/ou uso inadequado da pontuação.

Na oficina 5, foram realizadas tarefas de análise e uso de modalizadores de certeza e probabilidade; exercícios de reconhecimento de vozes e argumentação por autoria; identificação de vozes sociais; demarcação de posicionamento do autor em relação ao conteúdo temático; pesquisa de citações sobre vários temas, identificando a autoria e a área à qual pertenciam (literatura, sociologia, filosofia, história, geografia, política, arte, cinema, música etc.) e apresentação do resultado das pesquisas; redação de textos curtos com argumentos de autoria utilizando-se das pesquisas; exercício de diferenciação entre as conclusões das propostas da Unesp e do Enem; e redação de uma conclusão com uma proposta de intervenção.

Na oficina 6, após a socialização da tarefa da oficina anterior, exercícios de fixação foram propostos sobre colocação pronominal, uso do recurso anafórico “mesmo, mesma, mesmos, mesmas”, como substituto do pronome ou substantivo, e crase.

Finalmente, no fechamento da intervenção didática, foi realizada a avaliação somativa e a produção final do texto escrito, utilizando-se da mesma consigna e critérios de avaliação da primeira produção. Antes da avaliação do professor, os estudantes tiveram a oportunidade de avaliar os pares, de forma análoga à primeira produção.

Após a finalização de todas as atividades da sequência didática e das devolutivas das produções, os estudantes foram convidados a realizarem a avaliação da intervenção, sem se identificar.

AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES

Considera-se a avaliação da intervenção didática, realizada pelos 40 estudantes, um instrumento importante para a validação do desenvolvimento das atividades de leitura e escrita da sequência didática, que se utilizou de. Nesse viés, pouco antes do término do ano letivo, mais ou menos um mês depois da finalização da sequência, foram realizados cinco questões fechadas e uma aberta:

1) *O conteúdo desenvolvido foi: muito fácil – fácil – médio – difícil – muito difícil – outra resposta*

2) *Você considera que o seu aprendizado foi: muito bom – bom – médio – regular – ruim – outra resposta*

3) O tempo da sequência foi: muito longo – longo – ideal – curto – outra resposta

4) Qual parte do conteúdo da sequência considerou mais difícil? conteúdo temático – desenvolver o gênero DAV – desenvolver a escrita – outra resposta

5) Em relação ao desenvolvimento da argumentação, qual foi a maior dificuldade na produção escrita? Desenvolver o tópico frasal (frase inicial) – justificar a frase inicial (argumentação) – sintetizar ou concluir o parágrafo – estruturar a ressalva – usar operadores argumentativos – outra resposta

6) Dê sugestões para ajudar a promover o aprendizado dos alunos em relação à escrita da dissertação argumentativa de vestibular.

Com relação à percepção do **conteúdo** desenvolvido na sequência de ensino, o resultado apontou que, para 66% dos alunos, apresentou dificuldade média e, para 21%, foi difícil, isto é, cerca de 2 estudantes a cada 10 encontraram dificuldades diversas ao longo das atividades propostas durante a sequência de ensino. Por outro lado, quanto à avaliação da própria **aprendizagem**, 58% dos estudantes qualificaram-na como boa e, 29%, como muito boa, enquanto 13% consideraram regular e média a sua aprendizagem.

Considerando que a sequência didática de ensino foi desenvolvida em 17 horas-aulas consecutivas, a percepção dos estudantes, em relação ao **tempo**, foi registrada como ideal para a maioria (55% dos estudantes). Entretanto, pouco menos da metade (45%) considerou curto o tempo. Nesse quesito, alguns alunos sugeriram que a sequência poderia ser distribuída ao longo do ano.

Com relação às **dificuldades** enfrentadas durante a escrita da DAV, 45% dos estudantes consideraram a ação de começar a escrever como sendo a mais difícil (desenvolver a escrita). Por outro lado, 29% dos estudantes encontraram dificuldade na percepção das características do gênero de texto/discurso (desenvolver o gênero). Já 21% dos estudantes escreveram que a maior dificuldade foi o tema proposto (conteúdo temático) e 5% declararam não ter tido dificuldades.

No início da sequência de ensino, com relação ao **desenvolvimento da argumentação**, 45% dos estudantes afirmaram ter dificuldades na elaboração do tópico frasal ou premissa inicial do parágrafo argumentativo, enquanto 26% atribuíram o maior obstáculo à estruturação da estratégia argumentativa. Entretanto, ao finalizar a sequência de ensino, 26% atribuíram as dificuldades à estruturação da ressalva; 21%, ao uso dos operadores argumentativos e 50%, à estruturação de toda a sequência argumentativa.

Os alunos apontaram como um dos obstáculos para o desenvolvimento da escrita a falta de saberes relacionados ao conteúdo temático da redação, visto que, ao solicitar sugestões (de forma opcional) para ajudar a promover o aprendizado dos alunos em relação à escrita, algumas das respostas foram:

“Seria interessante que a SD fosse trabalhada com mais professores de diferentes disciplinas como história, geografia, filosofia e sociologia”. “Desenvolver argumentos que comprovem o que foi falado sobre mais temas”. “Seria ótimo a apresentação de argumentos, citações e dados. “Treinar mais as formas de iniciar os textos e a primeira frase do parágrafo”. “A DAV deveria ser trabalhada em aula por um período maior”. “A SD poderia ser por mais tempo”. “Nunca aprendi tanto em tão pouco tempo”.

Em relação ao tempo da sequência didática, alguns estudantes apontaram como sendo muito curto, mas outros alunos manifestaram que, se fosse maior, seria cansativo. Sobre esse assunto, Pasquier e Dolz (1996) afirmam que o ensino condensado produz melhores resultados. Nesse sentido, para esses autores,

O ensino intensivo justifica-se por várias razões. Em primeiro lugar, quando as atividades orientadas para um mesmo objetivo se sucedem cotidianamente, há menos perda por esquecimento e pode-se assegurar melhor a continuidade na aprendizagem. Ao contrário, a interrupção de uma semana entre duas sessões de trabalho consagradas a uma mesma noção costuma produzir efeito contrário. Em segundo lugar, e esta é a razão principal, porque toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz, uma consciência clara do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige. Esta consciência não pode ser mantida indefinidamente. Acima de uma, duas ou três semanas (conforme a idade), observamos que os alunos não só perdem o interesse, mas também já não sabem muito bem por que razões estão fazendo as atividades e os exercícios que lhes propomos. O vocabulário escolar dispõe de toda uma série de termos para designar esta atitude dos alunos: cansaço, desatenção, desinteresse etc. (Pasquier e Dolz, 1996, p. 34).

Ao longo do desenvolvimento desta intervenção didática, tentou-se não perder de vista a linha de ação didática do ensino da língua portuguesa, de Pasquier e Dolz (1996). Esses autores propõem: diversidade textual (aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais); aprendizagem precoce; aprendizagem em espiral; começar com tarefas complexas (do complexo para o simples para voltar ao complexo); ensino intensivo (períodos curtos); textos sociais em uso; atividades de revisão e reescrita (como atividade de aprendizagem); método indutivo (apropriação por parte do aluno); regulação externa e interna; organização do ensino em sequências didáticas.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a percepção dos estudantes participantes de uma experiência de intervenção de ensino, organizada numa sequência didática de 17 horas-aula consecutivas, que teve como intuito promover capacidades de linguagem na escrita de textos do gênero dissertação argumentativa de vestibular, produzidos por estudantes da terceira série de ensino médio.

Destaca-se que a maior parte dos estudantes apontou que a sequência teve uma dificuldade média, e o tempo foi considerado ideal. Da mesma forma, a autopercepção de aprendizagem foi boa e muito boa para a maioria. Contudo, os estudantes apontaram o começar a escrever e a estruturação da argumentação como sendo os maiores **obstáculos** na escrita da DAV.

Entre as sugestões dos estudantes ressalta-se a proposta da interdisciplinaridade para a escrita, e maior tempo para treinar o início da escrita. Finalmente, sobre o apontamento de alguns alunos acerca do tempo da SD (17 horas-aula para produção inicial, oficinas e produção final) que, segundo eles, deveria ser maior, acredita-se que seria sim possível considerar esse aumento, entretanto a sua distribuição poderia ser abordada, em forma de etapas, ao longo do ano, em formato de itinerário de ensino, conforme as sugestões de Dolz (2016).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf.

- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização A. R. Machado e M. de L. M. Matencio. São Paulo: Campinas: Mercado de letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. MACHADO, A. R.; CUNHA, P. (trad.). São Paulo: Educ. 2003.
- BRONCKART, J. P. Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. In: DOLZ, J.; IDIAZABAL, I. (editores). **Enseñar (lenguas) en contextos multilingües**. España: Argitalpen Zarbitzua, p. 31 – 50, 2013. Disponível em: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHWEB138380.pdf>.
- CANIZARES, K. A. L. **Semiotização do conteúdo da literatura indígena na dissertação argumentativa de vestibular**. Dissertação Mestrado, UNESP, 2019.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>.
- DOLZ, J. La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. Comunicación, **Lenguaje y Educación**, v. 23, p. 17-27, 1994. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941326.pdf>.
- DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez 2015. Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:78203>. Acesso em 08 jun. 2019.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. DECÂNDIO; MACHADO (trad.). Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o ensino oral e a escrita; apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Organização e tradução ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Organização e tradução ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. Capítulo 3. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MANZONI, R. M. Ensino da língua portuguesa na perspectiva discursivo-enunciativa: necessidade da interface com a Linguística para a construção dos saberes da docência. In: CALDEIRA, A. M.; ZANATA, E. M.; LEPRE, R. M. (Org.). **Cadernos de docência na educação básica I**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 1, pp. 135-148. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/cbe/files/cadernos-eb-01.pdf>.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Cultura y Educación, Madrid: Infancia y Aprendizaje**. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. n. 2, p. 31-41. 1996. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>.